



AXIOMA SERIES
IN PEDAGOGY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION

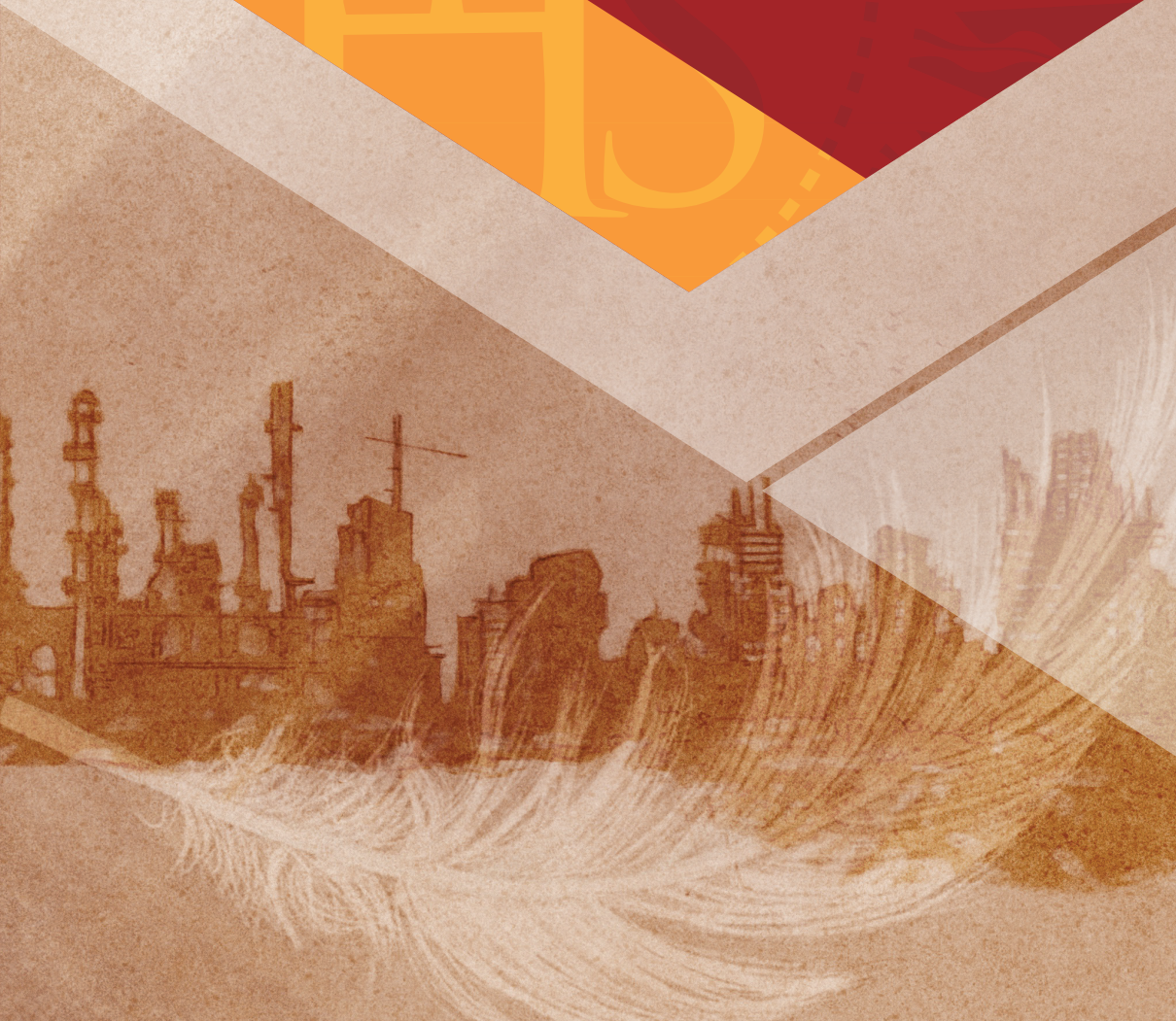


axioma

EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ

MEMÓRIA, VERDADE E PERDÃO

Carlos V. Estêvão · José M. M. Lopes, SJ ·
Ana Paula Pinto · Artur I. Galvão ·
João Carlos O. Pinto, SJ · Maria José F. Lopes ·
Paulo C. Dias · Ricardo Barroso Batista (Eds.)





AXIOMA SERIES

IN PEDAGOGY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION

Equipa Editorial / *Editorial Team*

Director / *Editor*

JOSÉ MANUEL MARTINS LOPES, SJ

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

Director Adjunto / *Adjunct Editor*

LUIZ FERNANDO KLEIN, SJ

Delegado da Educação da Conferência de Provinciais Jesuítas da América Latina e do Caribe

Conselho Científico / *Editorial Advisory Board*

ANDREAS GONÇALVES LIND, SJ

Pontificia Università Gregoriana, Roma

ÁLVARO BALSAS, SJ

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

ANA PAULA PINTO

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

ÂNGELA AZEVEDO

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

AUGUSTO SILVA

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

BRUNO NOBRE, SJ

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

CARLOS ESTÊVÃO

Universidade do Minho; Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

CATARINA VIEIRA DA SILVA

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

DANIELA MONTEIRO

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

DOMINGOS FREITAS, SJ

Provincia Portuguesa da Companhia de Jesus

JOÃO CARLOS ONOFRE PINTO, SJ

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

JOÃO J. VILA-CHÃ, SJ

Pontificia Università Gregoriana, Roma

JOAQUIM AZEVEDO

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Educação e Psicologia

JORGE COTOVIO

Secretário Geral da Associação Portuguesa de Escolas Católicas (APEC)

MANUEL CUNHA

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

MARGARIDA MIRANDA

Universidade de Coimbra

MARIA JOSÉ FERREIRA LOPES

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

MÁRIO GARCIA, SJ

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

NUNO DA SILVA GONÇALVES, SJ

Pontificia Università Gregoriana, Roma

PAULO C. DIAS

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

RICARDO BARROSO BATISTA

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

RODRIGO QUEIRÓZ E MELO

Director Executivo da Associação de Estabelecimentos de Ensino Particular e Cooperativo AEEP; Faculdade de Ciências Humanas da Universidade Católica Portuguesa

Sobre a Série

Axioma Series in Pedagogy and Philosophy of Education

A *Axioma Series in Pedagogy and Philosophy of Education (Axioma Series)* é uma série de livros acadêmicos que serve de plataforma para a publicação de investigações nos campos da pedagogia, das ciências da educação e da Pedagogia da Companhia de Jesus.

A educação, como um campo cada vez mais interdisciplinar em constante evolução, requer uma compreensão profunda dos seus princípios fundamentais, teorias e filosofias que sustentam o ensino e a aprendizagem, a fim de não cair na tentação da construção e adesão a “pedagogismos” populistas que teimam em vingar na nossa sociedade contemporânea. A *Axioma Series* procura, por isso, fornecer um importante contributo para académicos, investigadores e profissionais da educação que desejem encontrar-se num diálogo sério e frutífero, com os problemas reais do homem por movente nuclear.

No centro desta série encontra-se a Pedagogia da Companhia de Jesus, uma abordagem educacional baseada nos princípios estabelecidos por Santo Inácio de Loyola, sobretudo a partir dos seus *Exercícios Espirituais*. Inspirada na tradição espiritual jesuíta, a Pedagogia Inaciana enfatiza o desenvolvimento holístico dos estudantes, abrangendo o seu crescimento humano, intelectual, espiritual, emocional e ético. *Virtus et litterae*, virtude e letras, ser e saber, sabedoria e saber, são duas faces da mesma moeda, incidíveis para a educação preconizada pela Companhia de Jesus. Este enquadramento pedagógico visa educar pessoas que possuam não apenas competências intelectuais, mas, também competências “de coração”. Não há educação, para a Companhia de Jesus, sem razão e coração.

A *Axioma Series*, através de uma abordagem multidisciplinar, aprofunda várias dimensões desta forma de estar na educação, incluindo as suas bases históricas, culturais, metodologias e aplicações práticas. A série procura promover uma compreensão abrangente da educação da Companhia de Jesus, ao mesmo tempo que encoraja o diálogo com outras perspectivas inovadoras e contributos provenientes dos mais diversos contextos educacionais.

Os tópicos abordados pela *Axioma Series* também incluem, entre outros, as bases filosóficas da educação, o *modo de ser e de estar* do professor, a responsabilidade do aluno como agente primeiro no processo de ensino-aprendizagem, o conceito de liderança, a educação de uma cultura para a Paz que vive da justiça como sua pedra basilar, o *magis*, a ecologia, a ética na sala de aula, a integração da tecnologia no ensino e na aprendizagem. Ao abordar estes temas através da lente da Pedagogia da Companhia de Jesus, a série proporciona uma exploração abrangente e detalhada das questões contemporâneas da pedagogia e das ciências da educação.

A *Axioma Series in Pedagogy and Philosophy of Education* oferece uma oportunidade fecunda para académicos, educadores e investigadores contribuírem para o crescimento destas áreas científicas. Ao incluir a Pedagogia da Companhia de Jesus e analisar a sua relevância no contexto da educação contemporânea, esta série enriquece as práticas educacionais, inspira a inovação pedagógica e incentiva novas abordagens transformadoras para o ensino e para a aprendizagem.

José Manuel Martins Lopes, SJ (Braga, Portugal)

About the Series

Axioma Series in Pedagogy and Philosophy of Education

The *Axioma Series in Pedagogy and Philosophy of Education* (Axioma Series) is an academic book series that serves as a platform for the publication of research in the fields of pedagogy, educational sciences, and Jesuit Pedagogy.

Education, as an increasingly interdisciplinary and ever-evolving field, requires a deep understanding of its fundamental principles, theories, and philosophies that underpin teaching and learning, in order to avoid falling into the temptation of constructing and adhering to populist “pedagogisms” that persist in our contemporary society. Therefore, the *Axioma Series* seeks to provide an important contribution to scholars, researchers, and education professionals who wish to engage in a serious and fruitful dialogue where the real problems of humanity are their driving force.

At the heart of this series lies the Pedagogy of the Society of Jesus, an educational approach based on the principles established by St. Ignatius of Loyola, primarily through his *Spiritual Exercises*. Inspired by the Jesuit spiritual tradition, *Ignatian Pedagogy* emphasizes the holistic development of students, encompassing their human, intellectual, spiritual, emotional, and ethical growth. “*Virtus et litterae*,” virtue and letters, being and knowing, wisdom and knowledge, are two inseparable aspects of the same coin indispensable for the education advocated by the Society of Jesus. This pedagogical framework aims to educate individuals who possess not only intellectual skills but also “heart skills.” For the Society of Jesus, education cannot exist without reason and heart.

Through a multidisciplinary approach, the *Axioma Series* delves into various dimensions of this way of being in education, including its historical and cultural foundations, methodologies, and practical applications. The series seeks to promote a comprehensive understanding of Jesuit education while encouraging dialogue with other innovative perspectives and contributions from diverse educational contexts.

The topics addressed by the *Axioma Series* also include, among others, the philosophical foundations of education, the way of being and existing of the teacher, the responsibility of the student as the primary agent in the teaching-learning process, the concept of leadership, education for a culture of peace based on justice as its cornerstone, the *magis*, ecology, ethics in the classroom, and the integration of technology in teaching and learning. By approaching these themes through the lens of Jesuit Pedagogy, the series provides a comprehensive and detailed exploration of contemporary issues in pedagogy and educational sciences.

The *Axioma Series in Pedagogy and Philosophy of Education* offers a fertile opportunity for scholars, educators, and researchers to contribute to the growth of these scientific areas. By including Jesuit Pedagogy and analyzing its relevance in the context of contemporary education, this series enriches educational practices, inspires pedagogical innovation, and encourages new transformative approaches to teaching and learning.

José Manuel Martins Lopes, SJ (Braga, Portugal)



∞ This paper meets the requirements of ANSI/NISO Z39.48-1992 (Permanence of Paper).

AXIOMA SERIES

IN PEDAGOGY AND PHILOSOPHY OF EDUCATION

Volume 5

EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ



Copyright © 2025 by Aletheia – Associação Científica e Cultural

ALETHEIA, AXIOMA SERIES and, the AXIOMA logo are trademarks of Aletheia – Associação Científica e Cultural.

All rights reserved.

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta publicação pode ser reproduzida, armazenada num sistema de recuperação de informação, ou transmitida de qualquer forma, ou por quaisquer meios – electrónico, mecânico, fotocópia, gravado, ou de outra maneira, sem qualquer atribuição – sem a permissão prévia do editor.

All rights reserved. No part of this publication may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means – electronic, mechanical, photocopy, recording, or any other – without the prior permission of the publisher.

This book may not be reproduced, in whole or in part, including illustrations, in any form (beyond that copying permitted by Sections 107 and 108 of the U.S. Copyright Law and except by reviewers for the public press), without written permission from the publishers.

The publisher, the authors and the editors are safe to assume that the advice and information in this book are believed to be true and accurate at the date of publication. Neither the publisher nor the authors or the editors give a warranty, express or implied, with respect to the material contained herein or for any errors or omissions that may have been made. The publisher remains neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.

Links to third party websites are provided by Axioma in good faith and for information only. Axioma disclaims any responsibility for the materials contained in any third party website referenced in this work.

Educação e Cultura de Paz

MEMÓRIA, VERDADE E PERDÃO

Editores

Carlos V. Estêvão

José Manuel Martins Lopes, SJ

Ana Paula Pinto

Artur Ilharco Galvão

João Carlos Onofre Pinto, SJ

Maria José Ferreira Lopes

Paulo C. Dias

Ricardo Barroso Batista

Universidade Católica Portuguesa, Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais

Title: Educação, Justiça e Direitos Humanos: Num Mundo Em Transformação
Editors: Carlos V. Estêvão, José Manuel Martins Lopes, SJ, Ana Paula Pinto, Artur Ilharco Galvão
Publication: João Carlos Onofre Pinto, SJ, Maria José Ferreira Lopes, Paulo C. Dias, Ricardo Barroso Batista
Axioma Series in Pedagogy and Philosophy of Education®
Axioma – Publicações da Faculdade de Filosofia®
DOI <https://doi.org/10.17990/AxiSeries>
Outubro (October) 2025
Copyright © 2025 by Aletheia – Associação Científica e Cultural
31 30 29 28 27 26 25 1 2 3 4 5
Financial Support: *This book was funded by the Centre for Humanistic and Philosophical Studies, a research unit supported by the Portuguese Foundation for Science and Technology (FCT), and by Aletheia - Scientific and Cultural Association.*



Edição, Propriedade e Venda: ALETHEIA – Associação Científica e Cultural
Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais
Praça da Faculdade de Filosofia, 1
4710-297 Braga (PORTUGAL)
Tel. (+351) 253 208 080
EMAIL: aletheia.ffcs@ucp.pt • <http://www.publicacoesfacfil.pt/>
ISSN: 2975-8378 (Print)
eISSN: 2975-9315 (Electronic)
ISBN: 978-972-697-397-3 (Paperback: alk. paper)
ISBN: 978-972-697-398-0 (eBook PDF)
ISBN-10: 9726973643
eISBN-10: 9726973651
Depósito Legal: 502966/25
DOI: [10.17990/AxiSeries/2025_05](https://doi.org/10.17990/AxiSeries/2025_05)



Aletheia – Associação Científica e Cultural is a member of Crossref.

Imagem de Capa: Ana Laura Silva
Capa: Aletheia – Associação Científica e Cultural
Composição Gráfica e Ebook: Cypher Book Design, Lda.

British Library Cataloguing in Publication Data Available

NAMES: Estêvão, Carlos V.; Lopes, José Manuel Martins; Pinto, Ana Paula; Galvão, Artur Ilharco; Pinto, João Carlos Onofre; Lopes, Maria José Ferreira; Dias, Paulo C.; Batista, Ricardo Barroso – Editors.
TITLE: Educação, Justiça e Direitos Humanos: Num Mundo Em Transformação.
DESCRIPTION: Braga, Portugal : Axioma – Publicações da Faculdade de Filosofia, 2025. | Series: Axioma Series in Pedagogy and Philosophy of Education, no. 5. | Includes bibliographical references, index, and analytical index. | 426 pages; 16 x 23 cm.
IDENTIFIERS: DL 502966/25 (print) | ISBN 978-972-697-397-3 (paperback) | ISBN 978-972-697-398-0 (ebook) | DOI [10.17990/AxiSeries/2025_05](https://doi.org/10.17990/AxiSeries/2025_05).
SUBJECTS: Pedagogy. | Philosophy of Education. | Human Rights. | Ethics. | Anthropology. | Justice. | Peace.
CLASSIFICATION: DDC: 370 | DDC: 370.1 | DDC: 323 | DDC: 170 | DDC: 301 | DDC: 340.1 | UDC: 37 | UDC: 37.01 | UCD: 342.7 | UDC: 17 UCD: 572 | UDC: 340.1.



Índice

PARTE I: ABERTURA

Introdução	19
JOSÉ MANUEL MARTINS LOPES, SJ	
Rumo ao Outro, o Caminho da Paz	25
CARLOS V. ESTÊVÃO	

PARTE II: ARTIGOS

1 Contribuciones de los diálogos entre memoria e historia a la reconciliación	33
IZASKUN SÁEZ DE LA FUENTE ALDAMA	
2 Os Alicerces da Paz	65
PEDRO MARIA GODINHO VAZ PATTO	
3 Educação e Cultura de Paz: A Abertura à Verdade	75
MARIA EMANUEL ALMEIDA	
4 Educação e Cultura de Paz: o Percurso do Perdão	107
JOÃO VIEIRA BORGES	
5 A Aprendizagem como Fator de Desenvolvimento	117
GUILHERME D'OLIVEIRA MARTINS	

6	Educação e Cultura de Paz: O Caminho do Perdão	123
	D. JOSÉ MANUEL CORDEIRO	
7	É Possível Articular Educação e Evangelho?	129
	D. ANTÓNIO COUTO	
8	Constituição das Arquiteturas Identitárias: o que revelam as percepções sobre o bem-estar?	135
	ANA MARIA EYNG MARCOS ANTONIO KLAZURA ROBERTO SABATELLA ADAM	
9	Πάθει μάθος: a essência trágica da “aprendizagem pelo sofrimento”	163
	ANA PAULA PINTO	
10	Racionalidade e violência: pode uma cultura da verdade sustentar a paz?	177
	ANTÓNIO MENDES	
11	Formar os Professores para um Estilo Transformativo de Educação para a Paz	211
	CRISTINA SÁ CARVALHO	
12	Educar contra a cultura do abuso. Verdade e narrativa de grupo em dinâmicas abusivas	253
	IANIRE ANGULO ORDORIKA	
13	The Fronteira Palace – from War Time to the Triumph of Peace	267
	JORGE DE NOVAES BASTOS	
14	Para uma Pedagogia de um Exercício Saudável do Poder em Contexto Eclesial	283
	JOSÉ MANUEL MARTINS LOPES, SJ	
15	“Cancel culture” ao serviço da ganância e da tirania: alguns exemplos da antiguidade clássica nos <i>Annales</i> de Tácito	319
	MARIA JOSÉ FERREIRA LOPES	

- 16 Educar para conviver: O lugar da História da Religião
no ensino obrigatório em Portugal 347**
MARTA LOURENÇO
- 17 Razões de Participação Colectiva:
entre Agência, Comportamento e Poderes 359**
RICARDO BARROSO BATISTA
- 18 Educação para a paz: o regresso à Grécia Antiga para a recuperação
de valores humanitários e democráticos 385**
SANDRA PEREIRA VINAGRE
- 19 Tecendo a cultura da paz com as juventudes escolares brasileiras:
uma revisão sistemática na pós-graduação 407**
VÍCTOR HUGO NEDEL OLIVEIRA



Educação e Cultura de Paz

Memória, Verdade e Perdão



PARTE I

Abertura


Introdução

JOSÉ MANUEL MARTINS LOPES, SJ*

A educação só encontra sentido se conduzir a uma cultura da Paz, promovendo a dignidade da pessoa humana. Afirmando o direito à educação como direito humano, o Artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (*DH*) expressa que a educação deve visar o pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade, reforçando o respeito pelos direitos humanos pelas liberdades fundamentais, bem como o desenvolvimento da manutenção da paz¹.

Para tanto, é indispensável uma educação de qualidade, enquanto vetor de diálogo, que permita sensibilizar os destinatários para as questões associadas à paz e promova uma compreensão dos direitos humanos fundamentais, o respeito pelo outro e a aquisição de competências úteis para a instauração e a preservação de uma cultura de paz².

A palavra educação está intimamente ligada à procura de sentido para a nossa vida, que só na paz se realiza plenamente. É por isso que a educação é um ato nobre, porque ele aponta para um ideal de vida superior no caminho da paz.

* Universidade Católica Portuguesa – Centro de Estudos Filosófico-Humanísticos (CEFH).
✉ jmmlopessj@ucp.pt
 <https://orcid.org/0000-0003-4860-0067>

1. Cfr. *Declaração Universal dos Direitos Humanos*. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas na sua resolução 217A (III) de 10 de Dezembro de 1948. Publicada no Diário da República, I Série, n.º 57/78, de 9 de Março de 1978, mediante aviso do Ministério dos Negócios Estrangeiros. Artigo 26. In: https://gdcc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/pdf/declaracao_universal_dos_direitos_do_homem.pdf (consultado em 11 de dezembro de 2023).
2. Cfr. Nations Unies. Assemblée générale. *Culture de paix*. A/61/175. Dist. générale. 24 juillet 2006. Article 4. In : <https://documents-dds-ny.un.org/doc/UNDOC/GEN/N06/442/21/PDF/N0644221.pdf?OpenElement> (Consultado em 05 de dezembro de 2023).

Os grandes “conquistadores” que ganharam espaço na História dividem-se em dois tipos: aqueles que fizeram guerra, sangue e propagaram desgraça junto dos outros para lhes impor a sua vontade, e aqueles que deram o exemplo com a revolução que fizeram em si próprios, vivendo valores que permitiram criar laços de paz e união entre todos os que os rodeavam.

O Vº Congresso Internacional de Pedagogia, sob o título *EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ: MEMÓRIA, VERDADE E PERDÃO*, tal como foi apresentado, pretende constituir um espaço de reflexão e partilha de ideias e experiências capazes de contribuir para um aprofundamento dos caminhos conducentes a uma sociedade mais pacífica, harmoniosa e justa.

Estamos num momento muito difícil a nível global. Como refere repetidamente o Papa Francisco, «Viviamo una terza guerra mondiale combattuta a pezzi», isto é, estamos numa terceira guerra mundial que é travada aos pedaços. Fazendo apelo à História, à memória, diz o Papa: «Quando aprenderemos com a história que os caminhos da violência, da opressão e da ambição desenfreada [...] não servem o bem comum? Quando aprenderemos que investir no bem-estar das pessoas é sempre melhor do que gastar recursos na construção de armas letais? Quando ficaremos a saber que as questões sociais, económicas e de segurança estão todas ligadas? Quando aprenderemos que somos uma só família humana, que só pode prosperar verdadeiramente quando todos os seus membros forem respeitados, cuidados e capazes de dar a sua própria contribuição de uma forma original?»³.

A educação tem aqui esse papel fundamental de contribuir para que cada pessoa, na sua dignidade, como ser único e irrepitível, aponte para a verdade, como norte do seu agir, conhecendo e aprendendo do passado, e assuma o perdão como caminho incontornável para o *encontro* que, no diálogo e na justiça, se torna e faz paz. Os três grandes vetores, por isso, que delineámos como linhas de força deste Congresso são a memória, a verdade e o perdão.

Falar-se hoje de verdade até parece um tabu.

A verdade tem dignidade, mas não tem charme. A falsidade, a ilusão, o poder, o sucesso fácil são muito mais atraentes e cativantes

3. Papa Francesco. “Viviamo una terza guerra mondiale combattuta a pezzi”. RAI. In <https://www.rainews.it/articoli/2023/05/papa-francesco-viviamo-la-terza-guerra-mondiale-combattuta-a-pezzi-b6b0c330-806c-437e-8a08-848078f7b18b.html> (consultado em 06 de dezembro de 2023).

que a verdade. A verdade, em geral, obtém o respeito e os louvores, mas não as preferências e as honras. Diz Jacques Bouveresse: «ao que parece, a falsidade tem sobre a verdade a mesma espécie de vantagem que a estupidez tem sobre a inteligência»⁴. O problema da estupidez é que ela aparece sempre muito convincente porque “disfarçada” de progresso, de gênio, de perfeição, de esperança. Por isso é tão difícil combatê-la e escapar dela, porque muito populista. Não é fácil viver a verdade, nem suportá-la. Por algum motivo o valor, para os gregos, se referia àquela excelência, que denominavam por *aretè*, a qual admite a vontade de um devir em si e tem por único critério a força e a capacidade para suportar e *sofrer* a verdade⁵.

Urge que a educação devolva referências de sentido, e a ela lhe cabe a missão de recuperar, a partir da tradição socrática, a força e o prestígio da razão como capacidade de verdade⁶. Naturalmente que se parte de um princípio: existe a verdade, a razão pode ajudar a descobri-la, e a verdade é uma tarefa comunitária que tem no diálogo o seu instrumento privilegiado.

Como o recordou o Papa Bento XVI em Havana:

[...] a verdade é um anseio do ser humano, e procurá-la supõe sempre um exercício de liberdade autêntica. Muitos, todavia, preferem os atalhos e procuram evitar essa tarefa. Alguns, como Pôncio Pilatos, ironizam sobre a possibilidade de conhecer a verdade (cf. *Jo* 18, 38), proclamando a incapacidade do homem de alcançá-la ou negando que exista uma verdade para todos. Esta atitude, como no caso do ceticismo e do relativismo, produz uma transformação no coração, tornando as pessoas frias, vacilantes, distantes dos demais e fechadas em si mesmas. São pessoas que lavam as mãos, como o governador romano, e deixam correr o rio da história sem se comprometerem.

Entretanto há outros que interpretam mal esta busca da verdade, deixando-se levar pela irracionalidade e pelo fanatismo, pelo que se fecham na ‘sua verdade’ e tentam impô-la aos outros. [...] Fé e razão são necessárias e complementares na busca da verdade. Deus criou o homem com uma vocação inata para a verdade e, por isso, dotou-o de razão. Certamente não é a irracionalidade que promove a fé cristã, mas a ânsia

-
4. Jacques Bouveresse. “Precisamos da verdade?”. In Lawrence Hirschfeld – Ruy Vilar. *Que Valores para este tempo?* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Gradiva, 2007, 76.
 5. Danièle Cohn. “Que valores para os nossos dias?”. In Lawrence Hirschfeld – Ruy Vilar. *Que Valores para este tempo?* Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian/Gradiva, 2007 365-366.
 6. José Maria Barrio Maestre. “Educación y verdad”. *Teor. Educ.* 20 (2008): 83-99.

da verdade. Todo o ser humano deve perscrutar a verdade e optar por ela quando a encontra, mesmo correndo o risco de enfrentar sacrifícios⁷.

A este propósito, Arturo Sosa, Geral da Companhia de Jesus, recorda que a Universidade é uma comunidade de interesses espirituais, comprometida na procura da verdade e que a Universidade se reconhece na busca da verdade porque está convencida da possibilidade de o ser humano aceder a ela. Por outro lado, continua, a Universidade está sempre aberta a reconhecer criticamente a precariedade do conhecimento, através do qual pretende formular a verdade e continuar a incessante tarefa de encontrá-la. O que valida a qualidade da reflexão e a profundidade intelectual é o efeito que esta tem na melhoria concreta na vida das pessoas. O trabalho intelectual é e torna-se, por isso, apostolado, quando se vive como missão recebida, quando não se fecha num gabinete nem nas suas próprias certezas, quando se abre ao diálogo com outras visões do mundo, da ciência e da cultura, quando se faz serviço para o mundo⁸.

Como expressámos na apresentação do ideário deste Congresso, a memória, quer seja individual ou coletiva, dá-nos o pano-de-fundo da nossa identidade contemporânea. «Ignorar ou distorcer a memória poderá conduzir aos perigos da sua glorificação antiquarista ou da sua menorização e reescrita através do revisionismo anacronista. A educação deve ter uma voz ativa no não-esquecimento do passado, contra os abusos e manipulação veiculados por sistemas políticos autocráticos e/ou movimentos radicais, extremistas e populistas. Para além disso, qualquer processo de reconciliação exige um reconhecimento tanto do bem-feito como dos erros do passado. Assim se criará espaço para o encontro e a cura da memória em ordem à promoção de uma paz justa e sustentável».

Por outro lado, hoje parece haver fobia à verdade, cuja expressão mais forte se vive no conceito de pós-verdade. A verdade, com efeito,

-
7. Bento XVI. Viagem Apostólica ao México e à República de Cuba (23-29 de março de 2012). *Santa Missa. Homilia do Papa Bento XVI*. Havana, Praça da Revolução José Martí, Quarta-feira, 28 de Março de 2012. Roma: Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana, 2012.
 8. Cfr. Arturo Sosa. “La universidad fuente de vida reconciliada”. Encuentro Mundial de Universidades encomendadas a la Compañía de Jesús. Loyola, 10 julio 2018, 4-5. In <https://unijes.net/wp-content/uploads/2019/11/La-universidad-fuente-de-vida-reconciliada-Arturo-Sosa.pdf> (Consultado em 11 de dezembro de 2018).

fruto da crise da razão, está também em crise, porque se conseguiu fazê-la passar para o terreno do ambíguo, do privado, do negociável, do toleradamente suportável. O passo em falso que se deu, fruto de um populismo que vive de emoções e do irracional, foi o de se tentar fazer crer que o respeito e a tolerância a todas as cosmovisões implica a renúncia à existência da verdade⁹. A verdade parece, por isso, estar sujeita e subjugada não à razão nem aos factos, mas a uma narrativa bem contada e bem “passada” através de uma comunicação manipuladora, mais interessada em comunicar que em informar. A comunicação nos nossos dias, em muitos casos, faz o papel dos sofistas na Antiga Grécia: o importante é “vencer”, neste caso, “convencer”. Nunca se poderá construir uma cultura de paz sem verdade.

O perdão, por outro lado, «é uma realidade ativa que pressupõe a memória, a verdade e a vontade de reconciliação, como pontos necessários para a finalidade para onde tende: uma paz que brota necessariamente da/com a/na justiça. Somente uma dinâmica de perdão, assente nestes pressupostos, possibilita reabilitar ou sanar uma memória ferida, traumática e ressentida, levando ao restabelecimento da integralidade da pessoa na sua dignidade ou das comunidades, seja(m) ela(s) a(s) vítima(s) ou o(s) opressor(es). Apenas pelo diálogo capaz de perdão, num processo de encontro na verdade, que tem como base necessária a justiça, entre vítima e opressor, poderão ambos emergir restaurados em toda a sua dignidade e humanidade. Uma pedagogia humanista da paz promoverá a interiorização da ação do perdão na sociedade, ultrapassando radicalismos e fragmentações e, conseqüentemente, a criação de uma cultura de paz».

Sem verdade, memória e perdão, nunca poderá haver uma ação transformadora humanista, humanizante e redentora porque apondo para o divino.

Este Congresso visa, então, propiciar a apresentação e a discussão de trabalhos e investigações sobre o lugar e o papel da Educação na promoção e efetivação da cultura de paz, particularmente nos vetores da memória, da verdade, que exige a justiça, e do perdão.

Dentro deste contexto, o V^o Congresso Internacional de Pedagogia *EDUCAÇÃO E CULTURA DE PAZ: MEMÓRIA, VERDADE E PERDÃO*, levado a cabo pela Faculdade de Filosofia da Universidade

9. Gabino Uríbarri. “Ante los retos a la cristología de parte de la actual cultura plural”. *Teología y Vida* 58/2 (2017): 221-243.

Católica Portuguesa, em parceria com a Universidade de Deusto, tem como objetivos refletir sobre temáticas como: Dignidade, Verdade e Paz; Identidades e Interculturalidade; Educação e Memória: Família e Intergeracionalidade; Perdão, Diálogo e Cultura de Paz; Ecologia e Paz; Movimentos Emancipatórios e Reconciliatórios; Democracia, Verdade e Populismos; Direitos Humanos, Convivência e Caminho para a Paz; Diversidade, Tolerância e Reconciliação; Escola, Indisciplina e Culturas de Paz; Contributos da Companhia de Jesus para a Cultura de Paz.

Para este fim, contamos com especialistas dentro destas várias áreas. Saudamos em particular a presença do Dr. Álvaro Laborinho Lúcio (Juiz Conselheiro), do Dr. Guilherme d' Oliveira Martins e da Professora Izaskun Sáez de la Fuente, Conferencistas Plenários deste Congresso.

Agradecemos também a todos os que fizeram o favor de terem aceitado o nosso convite para colaborarem neste Congresso com as suas reflexões nos três Painéis: “Educação e Cultura de paz: o dever da memória”; “Educação e Cultura de paz: a abertura à verdade” e “Educação e Cultura de paz: o caminho do perdão”

Uma palavra de gratidão vai também para as Instituições que patrocinaram este Congresso e que, como vem sendo hábito, se mostram sempre abertas à promoção deste tipo de eventos culturais: à *FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia*; à *Revista Interdisciplinar sobre o Desenvolvimento Humano (RIDH) – Fundação Manuel Leão*; à *Revista Brotéria – Cristianismo e Cultura*; ao *Correio do Minho*; ao *Diário do Minho*.

Uma especial palavra de especial apreço fica também para a Universidade de Deusto, na pessoa do seu Reitor, Juan José Etxeberria.

Saudamos todos os participantes que, seguramente, através das suas reflexões enriquecerão este momento de reflexão.

Uma palavra de imensa gratidão vai para a Comissão Organizadora deste Congresso: Professor Carlos Estêvão, mentor e Cooordenador do mesmo; Professoras Ana Paula Pinto e Maria José Lopes; Professores Artur Galvão, João Carlos Onofre Pinto, Paulo Dias e Ricardo Barroso.

Gratidão expressamos também à Dtra. Tânia, à Dona Orquídea Lago, Dr.^a Anabela Fortunato, Dr.^a Carla Gonçalves e Dra. Carla Ferreira, Senhor Artur Alves, Senhor Eng.^o António Machado, Senhor Rafael Sousa, e todos os nossos alunos do Secretariado, que se disponibilizaram a tomar parte nas árduas tarefas da logística.

Muito obrigado a todos pela vossa presença.

Rumo ao Outro, o Caminho da Paz

CARLOS V. ESTÊVÃO*

Coube-me encerrar este V Congresso Internacional de Pedagogia, sob o lema tão inspirador: *Educação e Cultura de Paz: memória, verdade e perdão*. Agradeço, desde logo, a participação de todos, quer como conferencistas, quer como integrantes de painéis, quer como participantes com ou sem comunicação, quer, ainda, como colaboradores (membros do secretariado, técnicos de Informática, funcionários de apoio e alunos). Todos dignificaram este Congresso e de certeza que também saíram mais enriquecidos e mobilizados para lutar pela nobre causa da paz.

Queria, agora, deixar aqui algumas reflexões breves sobre o tema deste evento, subordinando-as ao tema: *Rumo ao outro, o caminho da Paz*.

A primeira reflexão prende-se com a conhecida frase de Mahatma Gandhi que diz: “não existe um caminho para a paz. A paz é o caminho”, que eu interpreto como não havendo alternativa à caminhada da nossa realização como humanos senão trilhar a preocupação e o cuidado pelo outro, respeitando sempre a humanidade do humano, por mais difícil que seja compreender o sentido deste humano devido a concepções redutoras, elitistas ou segregadoras que têm servido para o interpretar (e manipular) ao longo da história.

Entendo, então, que o primeiro ato contra a paz está no desca-minho, ou seja, no desfocar o sentido do humano, não dando conta da dialética das identidades e das diferenças, da sua riqueza e da sua complexidade, estabelecendo-se, ao invés, interditos e hierarquias entre os humanos, distinguindo, por exemplo, os verdadeiramente humanos dos quase humanos ou dos humanos “sem alma”.

* Universidade Católica Portuguesa. Universidade do Minho.

✉ caestevao@ucp.pt

🆎 <https://orcid.org/0000-0002-5344-0638>

Contra esta e outras formas de inumanidade, algumas das quais perduram no nosso tempo resultantes, nomeadamente, da fase crepuscular da ética que experienciamos, da filosofia idolátrica do sujeito, da ditadura e dogmatismo da atualidade ou do presentismo, da banalização dos mundos de vida, da privatização da violência ... há que desenvolver a sensibilidade ética que valorize o Outro e que considere, entre outros aspetos, a justificação da dor do próximo pela violência, guerra ou outras causas, como fonte de toda a imoralidade.¹

Ampliando esta ideia, a solução então para os descaminhos e para os atalhos que nos levam tantas vezes a becos sem saída, é procurar talvez a tão kantiana “paz perpétua”, vivida numa democracia mais *cosmopolítica* (mais do que simplesmente cosmopolita) e, acrescento, mais hospitaleira, a qual implica uma nova responsabilização social e política, uma nova ética, onde caiba a ideia de partilha dos lugares da Terra, que atenda aos mais frágeis, aos marginalizados e aos excluídos pelo sistema mundial, e, finalmente, que considere a segurança humana coletiva como um bem público global.

Neste contexto, não é tolerável nem compreensível uma atitude de abstinência ética face à necessidade urgente de ampliar o princípio da igualdade de direitos, de respeitar a riqueza da diversidade, de reconhecer a multiplicidade de culturas, de criar uma ordem mundial ecuménica que reivindique a paz e mais respeito pela sustentabilidade planetária.

Creio que só a partir desta perspetiva cosmopolítica (que exige, desde logo, uma *dialógica* política) será possível promover, pese embora algum idealismo desta posição, uma ordem global democrática assente na ideia de que todos os seres humanos devem beneficiar do estatuto global de serem “uma unidade básica de preocupação moral”,² em igualdade e sem discriminação.

Como é fácil de constatar, todas estas reflexões partem de uma premissa mais funda, de inspiração levinasiana: a prioridade do Outro (prioridade que é, também no meu entender, o fundamento dos direitos humanos e da paz).

Efetivamente, também considero que o encontro com o Outro deve ser visto como a raiz da minha responsabilidade por ele, emer-

1. Emmanuel Lévinas, *Entre nous. Essais sur le penser-à-l'autre* (Paris: Grasset & Fasquelle, 1991), 140.

2. Thomas Pöggge, *La pobreza en el mundo y derechos humanos* (Barcelona: Paidós, 2005), 216.

gindo a partir daqui não apenas o sentido de justiça mas também o sentido mais radical do amor ao próximo. E tudo isto independentemente da reciprocidade ou da simetria, porque o importante, segundo Lévinas, é o Outro que “é antes de tudo aquele por quem eu sou responsável”.³ Se tal não acontecer e partirmos, ao invés, da subalteridade, do desamor e da estranheza do Outro, iniciar-se-á a barbárie do ser.⁴

Quanto à educação, e coerentemente com o que acabei de afirmar, ela deveria assumir-se igualmente, não como uma educação de *conveniência* sempre pronta a servir “outros Senhores” ou outros poderes alheios ao seu mundo, mas como uma educação *cosmopolítica*⁵ que investe na criação de cidadãos do mundo e para o mundo e que tomam consciência, entre outros aspetos, de que este mundo é, ou deverá ser, uma comunidade de riscos partilhados.

Trata-se, enfim, de uma educação que interioriza uma perspetiva global e horizontal do futuro da humanidade, uma vez que todos os indivíduos têm igual valor moral e devem fazer parte da nossa comunidade de diálogo e de atenção.

A educação é, neste sentido, um exercício (e repito) para o estatuto de cidadão do mundo e para o mundo, conservando e transmitindo o amor ao humano, para que se torne mais solidária e justa, enfim, mais habitável a nossa morada humana. É este o sentido de “cidadania terrestre” que Morin⁶ propunha e que faz, por outro lado, com que a educação se apresente como um outro nome da justiça.

Esta forma de encarar a educação como cosmopolítica implica, igualmente, que cada um de nós seja educado para, em linguagem metafórica, “nos redirmos com o Outro” (não para convertê-lo). Esta redenção exige, como ato prévio, o reconhecimento da complexidade de culturas, seres humanos e histórias que se cruzaram e cruzam conosco e, além disso, o reconhecimento de cada um poder exercer a sua voz e poder contar a sua história por mais desinteressante ou irrelevante que nos pareça ou por mais inverosímil que nos surja a sua dramatização das injustiças sofridas. Neste sentido a educação é funda-

3. Emmanuel Lévinas, *Humanisme de l'autre homme* (Paris: Fata Morgana, 1972), 147.

4. *Ibid.*, 152.

5. Ver Carlos V. Estêvão, “Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades,” *Revista Portuguesa de Educação* 22, no. 2 (2009): 35–52.

6. Cf. Edgar Morin, *Os sete saberes para a educação do futuro* (Lisboa: Instituto Piaget, 2002).

mentalmente o exercício do “direito a ser mais”.⁷

Por fim, e para reforçar a centralidade do Outro, urge alimentar, também pela educação, o que Esquirol chama de “resistência íntima”,⁸ entendida como um profundo movimento do humano, para construirmos a proximidade com o Outro, para nos avizinhamos da casa comum, para descobrirmos o caminho da presença e do sentido e nos cuidarmos e ampararmos mutuamente, na clareira da paz.

Mais. Se a existência humana se inicia na casa comum, ou melhor, se a existência humana começa na casa, no lar que é o Outro, a paz será, conseqüentemente, o estado natural que decorre do acolhimento como condição da existência. E será desta fonte que brotará também a transcendência da educação.

Face a este horizonte de sentido, termino com três interrogações/inquietações, inspiradas nos três painéis deste Congresso:

- como a educação e a cultura de paz podem não ter presente a abertura da verdade que nos inquieta mas que também nos apazigua e nos transmite, para além da claridade dos factos, “o abraço da alma” (expressão de Esquirol)?⁹
- como a educação e a cultura de paz podem não ter presente o dever da memória que nos dilata temporalmente e que nos leva a cuidar do Outro uma vez que a memória é um dos modos privilegiados de respeitar e celebrar a alteridade?
- como a educação e a cultura de paz podem não ter presente o caminho do perdão que nos redime, que nos acaricia e que nos aconchega ao Outro e nos permite pensar e construir “um mundo menos feio, mais humano, mais justo, mais decente”?¹⁰

Termino, com o título que dei a esta minha intervenção: *Rumo ao outro, o caminho da paz*. Penso que só deste modo (e servindo-me do título de um álbum recente de um fadista português), viveremos numa “terra que vale o céu”.

7. Cf. Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*, 42ª ed. (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005).

8. Josep Maria Esquirol, *A resistência íntima. Ensaio de uma filosofia da proximidade* (Lisboa: Ed. 70, 2020).

9. Josep Maria Esquirol, *A resistência íntima. Ensaio de uma filosofia da proximidade* (Lisboa: Ed. 70, 2020).

10. Paulo Freire, *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (São Paulo: Editora UNESP, 2000), 114.

Referências

- Esquirol, Josep Maria. A resistência íntima. Ensaio de uma filosofia da proximidade. Lisboa: Ed. 70, 2020.
- Estêvão, Carlos V. “Educação, globalizações e cosmopolitismos: novos direitos, novas desigualdades.” *Revista Portuguesa de Educação* 22, no. 2 (2009): 35–52.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 42ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- Lévinas, Emmanuel. *Entre nous. Essais sur le penser-à-l’autre*. Paris: Grasset & Fasquelle, 1991.
- Lévinas, Emmanuel. *Humanisme de l’autre homme*. Paris: Fata Morgana, 1972.
- Morin, Edgar. *Os sete saberes para a educação do futuro*. Lisboa: Instituto Piaget, 2002.
- Pöggge, Thomas. *La pobreza en el mundo y derechos humanos*. Barcelona: Paidós, 2005.



PARTE II
Artigos

1

Contribuciones de los diálogos entre memoria e historia a la reconciliación

IZASKUN SÁEZ DE LA FUENTE ALDAMA*

ABSTRACT

This reflection takes as a key starting point an asymmetric conception of reconciliation grounded on the perspective of the victims of violent conflicts. Then, it shows in detail the epistemological design of an educational project that aims to work, on the one hand, the ethical and pedagogical relationship between asymmetric reconciliation and restorative justice based on the centrality of the testimonies of victims in the classrooms (psychological truth) and, on the other hand, the ethical and pedagogical relationship between restorative justice and the development of students' historical consciousness (epistemic truth). To conclude, it shows how the different links between restorative justice and psychological and epistemic truths are embodied in a learning community at the Center for Applied Ethics (CEA) of the University of Deusto. Two dynamics unfold in this community: the memorialization of history and the historicization of memory.


Keywords: historical consciousness, learning community, restorative justice, victims' perspective.

Introducción

Bajo la perspectiva de una educación orientada hacia la gestión positiva de los conflictos, y, en definitiva, hacia una “paz sostenible”, esta reflexión comienza con un análisis crítico de las relaciones entre conflicto, violencia y reconciliación. Para ello, se diferenciará entre conflicto y violencia, se identificarán las distintas caras de esta última y se desarrollará una concepción asimétrica de la reconciliación centrada en la perspectiva de las víctimas. Dicha concepción implica transformaciones significativas respecto de visiones comúnmente aceptadas sobre las condiciones de todo proceso de reconciliación como la verdad, la justicia, la reparación, la memoria, el diálogo,

* Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto.

✉ izaskun.sdelafuente@deusto.es

 <https://orcid.org/0000-0001-9099-2653>

el perdón y el acuerdo. Posteriormente, se trabajará la relación ética y pedagógica entre reconciliación asimétrica y justicia restaurativa desde la centralidad de los testimonios de las víctimas en las aulas (*verdad psicológica*). En un tercer momento, se atenderá a la relación ética y pedagógica entre justicia restaurativa y desarrollo de la conciencia histórica del alumnado (*verdad epistémica*). Para finalizar, se tratará de mostrar cómo todos estos vínculos entre justicia restaurativa y verdades psicológica y epistémica han cristalizado en nuestro trabajo en el Centro de Ética Aplicada de la Universidad de Deusto (CEA) en una comunidad de aprendizaje que trata de desarrollar una doble dinámica que los canalice, *la memorialización de la historia y la historización de la memoria*.

Los hitos fundamentales de este análisis, fruto de sinergias interdisciplinares surgidas del dilatado trabajo conjunto de especialistas de diferentes áreas de conocimiento (filosofía, ética, sociología, historia, educación, etc.), están necesariamente encarnados en una experiencia particular, aunque aspira a ofrecer elementos que trasciendan lo temporal y lo local, abriéndose a desarrollos –nuevamente parciales y también diferentes– inspirados en esta experiencia, que no es otra que la del conflicto violento, terrorista, de intencionalidad política que se ha vivido en el País Vasco –y en el resto de España, además de en Francia, en menor medida– durante cincuenta años (1968-2018).

1. Compresión crítica de las relaciones entre conflicto, violencia y reconciliación

«Paz sostenible»: educación para la gestión positiva de los conflictos

El conflicto –en palabras de Galtung– es un fenómeno consustancial a las relaciones tanto interpersonales como sociales que tiene el potencial de generar transformaciones creativas de contradicciones subyacentes, y no es necesariamente una fuente de destrucción violenta¹. La violencia es solo una de las formas en que las personas interactúan en situaciones de conflicto, forma que se distingue por la instrumentalización del «otro» que es tratado como un medio desechable para lograr bienes o fines en disputa. La primera implicación de este planteamiento es que la violencia no puede explicarse como un rasgo

1. Johan Galtung. *Paz por medios pacíficos. Paz, conflicto, desarrollo y civilización* (Gernika: Gernika Gogoratuz, 2003), 107-110.

natural e inevitable de la acción humana o de los procesos sociales e históricos. Por ello, la educación para la paz debe desvelar el carácter instrumental de la violencia, su lógica estratégica como mecanismo intencional para obtener objetivos deseados mediante la dominación o aniquilación de otros que se presentan como obstáculos a los mismos. Socialmente, esto hace que la violencia no sea sostenible. Éticamente, la hace profunda e irremediabilmente injusta.

Aplicado al caso específico del País Vasco, estos supuestos nos llevan a considerar de manera diferenciada el «conflicto vasco», conflicto social, cultural e histórico de carácter identitario y político, y el «conflicto violento vasco», como degradación intencionada y estratégica del anterior. Con ello asumimos que existen dos tipos de conflictos distintos (el identitario-político y el violento), que no hay continuidad inevitable entre ellos y que la violencia no es una necesidad histórica sino una opción, una decisión consciente y deliberada. Como subrayaba Gesto por la Paz de Euskal Herria, organización pacifista clave en la movilización contra la violencia en el País Vasco:

El conflicto político que existe en nuestra sociedad nunca justificó el surgimiento del terrorismo. Pruebas de ello son que existiera antes de ETA y que vaya a perdurar más allá del final de ésta. El final unilateral de la violencia de ETA confirma que se ha producido un punto y aparte en el conflicto político, pero queda definitivamente disociado de la pretensión de imponer soluciones que no respetan la pluralidad de esta sociedad. No se puede supeditar el fin de la violencia al tratamiento que entre todos demos al conflicto político. El futuro no puede construirse con la amenaza, la presión y el asesinato; sino a través del diálogo, el convencimiento y la democracia. Y no olvidemos que no todos los conflictos tienen solución, pero sí que con ellos tenemos que convivir y hacerlo de la mejor manera para la mayoría de la sociedad.²

En consecuencia, la educación para la paz debe ayudar a la juventud a comprender cómo se construye socialmente la violencia, los factores que la generan y la sostienen, y sus nefastas consecuencias. Además, la idea del “postconflicto” debe problematizarse: la educación para la paz tiene que plantearse, fundamentalmente, como una educación para gestionar el conflicto; es decir, una educación que prepare a las

2. Gesto por la Paz de Euskal Herria. “Convocatoria de la manifestación Lortu dugu. El futuro es nuestro”. *Bake Hitzak* 84 (2012): 45.

personas para convivir en contextos de conflicto de manera digna, responsable y constructiva.

La aspiración de comprender cómo se gesta, sostiene y transforma la violencia descansa en otro planteamiento de Galtung que propone un modelo triangular de comprensión de la misma. Este modelo conceptualiza la *violencia directa* como una manifestación episódica y visible que descansa en otras dos formas de violencia profundas, duraderas y menos visibles: la *violencia estructural*, que se refiere a las estructuras sociales que generan formas sistémicas de violencia; y la *violencia cultural*, que se refiere al conjunto de creencias normativas y prácticas sociales y culturales que naturalizan, justifican y legitiman el uso de la violencia³. La *paz sostenible* debe ser integral, es decir, debe implicar la ausencia o reducción de todo tipo de violencia. Así, la educación para la paz no puede limitarse a condenar y a prevenir la violencia directa. En tanto educación para el conflicto, debe desarrollar también herramientas críticas para cuestionar la normalización de la violencia como respuesta necesaria y legítima ante el conflicto, y las sensibilidades, conocimientos y capacidades necesarias para participar en la transformación de las distintas formas de violencia estructural y cultural.

Apuesta por una «reconciliación asimétrica» desde la perspectiva de las víctimas

Las víctimas, sujetos protagonistas del proceso de reconciliación

La «reconciliación» se nos presenta como concepto ético, en principio valioso y positivo, pero con un sentido muchas veces problemático y polémico. Este cuestionamiento procede a menudo de las propias víctimas. Probablemente, una de las razones de este rechazo es que la reconciliación que se predica tiende a seguir el esquema subyacente al paradigma de *justicia transicional*. Este presupone de forma clara un esquema de igualdad, de simetría entre los sujetos: dos partes enfrentadas, a las que les asisten razones innegables junto a responsabilidades por la generación de injusticias flagrantes, que comparten incluso en muchos casos la condición bifronte de víctimas y victimarios al mismo tiempo. En dichos términos es como se propone

3. Johan Galtung. *Tres la violencia, 3 R: reconstrucción, reconciliación, resolución* (Gernika: Gernika Gogoratz, 1998), 15-18.

la reconciliación en una situación postbélica (especialmente de una guerra civil), en la salida de un régimen dictatorial, en el final de un conflicto grave de cualquier tipo o incluso en cualquier disputa de intereses, por trivial que ésta sea. Dicho esquema no es adecuado, por ejemplo, para los conflictos violentos de motivación política donde se produce una clara asimetría en la culpabilidad. Para ellos es necesario formular teóricamente y avanzar prácticamente hacia un concepto de reconciliación *asimétrico*, por resultar, en términos cívico-democráticos, más justo moralmente e incluso más eficaz políticamente⁴. Esta asimetría se concreta y expresa en la asunción de la perspectiva de las víctimas, lo que implica, entre otros aspectos, negar la identificación de la reconciliación con una paz apresurada, propugnada en muchas ocasiones por los victimarios e incluso por sujetos bienintencionados, que conlleva la trivialización y el olvido del pasado, la ausencia de un análisis en profundidad y el deseo desmedido de pasar página y de mirar al futuro sin volver la vista atrás. Consecuentemente, estamos hablando de un proceso no precipitado, respetando al máximo la dignidad de las víctimas y, a ser posible, teniéndolas como protagonistas principales.

En consecuencia, se puede entender la reconciliación como el proceso que, englobando los aspectos de verdad, justicia, reparación, memoria, perdón y acuerdo, restaura donde lo había —o crea donde no existía— un marco de convivencia o al menos unas condiciones humanas de desarrollo de la vida social y sus conflictos, que asegure el reconocimiento debido (y posible) a las víctimas «*radicales*» [asesinadas] y que posibilite a las víctimas «*vivas*» su nueva y deseable condición de «*supervivientes*». De acuerdo a la tensión utópica que le caracteriza, la reconciliación ha de ser comprendida más bien como un concepto límite, crítico con sus encarnaciones particulares en contextos concretos desde la mirada de las víctimas⁵.

Pero, ¿quién es víctima? En un sentido amplio, víctima es toda persona que sufre. Sin embargo, desde la perspectiva ética, víctima es toda persona en cuyo sufrimiento ha intervenido injustamente otro ser humano, bien por acción o por omisión. No se suele hacer esta distinción, englobando indiferenciadamente a todos los sufrientes,

-
4. Daniel Innerarity. “Políticas de la memoria en Euskadi: reconocer, reconciliar, relatar, recordar” *Hermes* (diciembre 2006): 18-25.
 5. Galo Bilbao y Izaskun Sáez de la Fuente. *Por una contracultura de la reconciliación* (Barcelona: Cristianismo y Justicia), 7.

pero esto añade injusticia a las víctimas y dificulta la realización de sus derechos. Debe diferenciarse entre sufrimiento justo e injusto. El criterio diferenciador han de ser los derechos humanos fundamentados en la dignidad universal, perenne e intangible de la persona. Así, hay víctima siempre que se daña efectivamente a una persona en su dignidad, incluso aunque quien la daña piense que no hace mal, según sus convicciones sobre lo bueno y lo malo.⁶

Los rasgos que definen la condición de víctima, son básicamente dos: *inocencia* y *pasividad*. ¿Qué quiere decir que la víctima es inocente? Ello no significa que carezca de culpa absolutamente o que sea moralmente impecable. Tampoco implica que, quien ha sufrido la victimación, no estuviera implicada en el conflicto. La *inocencia* se refiere a que la víctima no merece el acto de victimación padecido, pues éste ha supuesto una conculcación de sus derechos humanos fundamentales, una violación de su dignidad personal. Nadie, ni siquiera el victimario, merece padecer un acto de vulneración de sus derechos. Si la dignidad humana es inviolable y no depende ni siquiera de la actuación del sujeto, si no puede ser violentada en razón del crimen o la atrocidad cometidos, entonces se puede decir que toda víctima es inocente en cuanto víctima, incluso si quien ha padecido la agresión era un victimario, pues en ese caso merecería un proceso judicial con todas las garantías, incluso una condena –justa, proporcionada y, en lo posible, rehabilitadora–, pero no sufrir un atentado contra sus derechos fundamentales. La *pasividad* significa que no nos hacemos víctimas, sino que somos hechas víctimas a nuestro pesar. El victimario aplasta nuestra autonomía. En el asesinato la pasividad se hace total y definitiva. Mientras, quien sobrevive no necesariamente queda instalado o reducido a esa pasividad, sino que tiene la oportunidad de la reacción activa, convirtiéndose en superviviente, resistente frente a la violencia sufrida. En contraposición, los rasgos que definen al victimario son la *culpabilidad* y la *actividad*. Esto supone que se da entre víctima y victimario una nítida asimetría moral, presupuesto fundamental de nuestro modelo de reconciliación.

Consecuentemente, en el caso de la violencia de motivación política en el País Vasco, son víctimas las personas damnificadas (muertas, heridas, secuestradas, amenazadas, extorsionadas, autoexiliadas, etc. y sus

6. Galo Bilbao y Izaskun Sáez de la Fuente. *Memoria de las víctimas, ¿víctimas de la memoria?* (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2023), 15.

familiares y allegados más próximos) por las actuaciones de Euskadi Ta Askatasuna (ETA) en sus distintas versiones: ETA militar (ETA_m), ETA político-militar (ETA_{pm}) y Comandos Autónomos Anticapitalistas. También lo son las provocadas por el terrorismo anti-ETA: Batallón Vasco Español (BVE), Triple A, Grupos Armados Españoles (GAE), Grupos Antiterroristas de Liberación (GAL), etc. y aquellas que han sufrido los abusos y excesos de las actuaciones policiales (torturas, muertes en manifestaciones y controles, disparos a quemarropa, etc.).

Implicaciones de la propuesta

La centralidad de las víctimas por la que apuesta este paradigma de reconciliación exige, en primer lugar, confrontar críticamente el «buenismo» socialmente imperante, lo que implica, a su vez, depurar determinadas posiciones sobre la neutralidad y el diálogo. *La neutralidad*, entendida como ausencia de toma de partido y de evaluación moral de los implicados en un conflicto, se tiende a ensalzar como la postura más coherente y equilibrada, cuando en realidad no es sino un modo sutil –consciente o inconsciente– de apoyar al agresor o de admitir que tiene al menos la misma razón que su víctima (*equidistancia irresponsable*). Ante la injusticia no se puede permanecer neutral, hacerlo es convertirse en su cómplice. Frente a la neutralidad, hay que proponer la imparcialidad, que no se deja seducir arbitrariamente por las características particulares de uno de los protagonistas del conflicto, pero que, lejos de ser neutral, se coloca siempre en favor de quien sufre la injusticia frente a quien la perpetra. A su vez, el *diálogo incondicional* tiende a percibirse como vía de resolución de todo tipo de conflictos, hasta el punto de mirar con conmiseración –cuando no despectivamente– a quien pone condiciones al mismo. El diálogo es un instrumento y cauce insustituible en las relaciones humanas, pero, precisamente por humano, es intrínsecamente condicionado: no se puede hablar siempre, de todo y con todos; hay circunstancias de todo tipo –espaciales, temporales, ideológicas, sentimentales, etc.– que lo posibilitan, lo dificultan o lo impiden; requiere de reconocimientos y relaciones previas, no es lo mismo dialogar para conocer, para contrastar, para sondear o para acordar.

La perspectiva de las víctimas otorga, asimismo, una fisonomía específica a las distintas condiciones del proceso de reconciliación, es decir, a la verdad, a la justicia, a la reparación, a la memoria, al perdón

y al acuerdo, condiciones que están íntimamente relacionadas entre sí.

En tiempos de postverdad, de relativismo absoluto –cuando el «no hay verdad absoluta» se ha convertido en que cada cual tiene siempre una parte de verdad o su propia verdad–, de negación de la existencia del error o de la falsedad, hace más falta que nunca reivindicar la verdad–parcial, relativa, por supuesto– frente a la mentira. Cuando existe una injusticia, una vulneración de la dignidad y de los derechos fundamentales de la persona, es importante saber qué ha ocurrido. El conocimiento de la verdad es una de las demandas prioritarias por parte de las víctimas y no así de los victimarios. Mientras las primeras exigen que salga a la luz pública la verdad, lo que realmente aconteció, pues en esa tarea se manifestará, con mayor claridad aún, la condición de inocencia que les caracterizaba, los segundos se afanan en mantener lo ocurrido en la sombra de la duda, de la ambigüedad o del olvido y, cuando lo reivindican, se tergiversa con una interpretación falsa y manipuladora, ocultando siempre la verdad del mal cometido.

En su VI Tesis sobre el concepto de Historia, Walter Benjamin afirma: «[...] el don de encender en lo pasado la chispa de la esperanza solo le es dado al historiador perfectamente convencido de que ni siquiera los muertos estarán seguros si el enemigo vence. Y ese enemigo no cesa de vencer»⁷. Según el planteamiento del filósofo alemán, esa chispa de esperanza solo se convertirá en llama si, mediante el esclarecimiento de la verdad de lo acontecido desde la perspectiva de las víctimas, de los vencidos, se rompe con la perversa y peligrosa lógica de la ley de la doble muerte en el mismo crimen: muerte física y muerte hermenéutica. Antes, durante y después de los asesinatos, el discurso invisibilizador resulta muy productivo para los fines criminales y su banalización. La lucha por la verdad es, ante todo, un combate contra la muerte hermenéutica, esa segunda muerte que despoja a las víctimas de significado social y político y las condena a la irrelevancia cuando no a la negación de su propia existencia, lo que las revictimiza. No olvidemos cómo Himmler, el gran artífice de los campos de exterminio, llegó a afirmar sobre ellos: «Es una página gloriosa de nuestra historia que nunca ha sido escrita y que jamás lo será»⁸. O cómo Simon

7. Manuel Reyes Mate. *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de Walter Benjamin "sobre el concepto de historia"* (Madrid: Trotta, 2009), 113.

8. Enmanuel Lévinas. *La emergencia del sujeto ético* (Madrid: Fundación Universitaria Juan de Castellanos, 2012), 131.

Wiesenthal, superviviente y luchador incansable contra la impunidad de los crímenes nazis y al advertir sus responsables, recordaba que los soldados de las SS se divertían de advertir cínicamente a los prisioneros:

De cualquier manera que termine esta guerra, la guerra contra vosotros la hemos ganado; ninguno de vosotros quedará para contarlo, pero incluso si alguno lograra escapar el mundo no lo creería. Tal vez haya sospechas, discusiones, investigaciones de los historiadores, pero no podrá haber ninguna certidumbre, porque con vosotros serán destruidas las pruebas. Aunque alguna prueba llegase a subsistir, y alguno de vosotros llegase a sobrevivir, la gente dirá que los hechos que contáis son demasiado monstruosos para ser creídos; dirá que son exageraciones de la propaganda aliada, y nos creerá a nosotros, que lo negaremos todo, no a vosotros. La historia del *Lager* seremos nosotros quien la escriba.⁹

El final de la sentencia de Benjamin no deja lugar a dudas sobre su profundo pesimismo: «y ese enemigo no ha cesado de vencer». De ahí especial trascendencia de lo que Manuel Reyes Mate denomina batalla hermenéutica.

Está diciendo Benjamin que mientras el enemigo ande suelto los muertos no estarán seguros, porque ya se encargará él de que no salgan de sus tumbas. Esta diciendo que la insignificancia de los muertos es obra del mismo asesino. El mismo que mata físicamente lo hace hermenéuticamente. Si todavía hoy el pasado es cosa de la historia, si para la ontología la única realidad es la que hay, si los muertos muertos están, esto es señal inequívoca de que el enemigo anda fuerte. Y, evidentemente, el sujeto consciente de ese enorme peligro es, al mismo tiempo, el más amenazado y el único que puede salvar [...].¹⁰

En el abordaje del fin de los conflictos violentos funcionan dos esquemas: el del «precio de la paz» (deudor del esquema de la simetría del que nos hemos desmarcado explícitamente al comienzo de esta reflexión), y el de «la sangre que clama justicia». Pero incluso en este segundo caso, cabe responder desde una concepción meramente punitiva de la justicia (que, bajo la ley del Talión, no se desmarca del

9. Primo Levi. “Los hundidos y los salvados”. *Trilogía de Auschwitz* (Barcelona: Península, 2018), 475.

10. Mate. *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de Walter Benjamin “sobre el concepto de historia”*, 120.

esquema de la simetría: el que la hace la paga y sufre el castigo proporcional a la injusticia cometida, volviéndose, de hecho, en la mayoría de las ocasiones, imposible en la práctica) o desde una *justicia restauradora*, asimétrica –pues pone mayor interés en el resarcimiento del mal padecido por el agredido que en el castigo al agresor, estando éste siempre subordinado al logro de aquél–, desde la que las víctimas pueden verse mejor –aunque posiblemente nunca de manera plena– protegidas en sus legítimas aspiraciones de justicia. Por tanto, la justicia restaurativa no lleva en su ADN impunidad, olvido o prescripción porque el daño dura mientras no sea saldado¹¹.

Desde esta perspectiva, el sentimiento de insatisfacción del victimario consigo mismo, propio de la *culpabilidad*, es secundario y consecuencia de un sentimiento previo y más importante, la insatisfacción por el daño hecho a la víctima. De este modo, en vez de intentar técnicas exculpatorias para liberarse del peso de la culpa, el victimario debe transitar el duro camino del *arrepentimiento*, que no es otro que el que comienza acogiendo a la víctima y reconociendo el mal que le he causado, lo que implicaría asunción de responsabilidades, reparación de la víctima, comprendiendo los efectos de tales actos para las víctimas y para el conjunto de una sociedad –en cuyo nombre se ha asesinado, secuestrado, extorsionado y amenazado– y mostrando disponibilidad a reparar el daño, y compromiso de no repetición. Al toparse con las víctimas, el perpetrador se transforma radicalmente, de «héroe» de una causa a «culpable» de un crimen contra un semejante, de «ejemplo» para quienes jaleaban sus inmorales acciones a «traidor» y «delator» para ese mismo sector. Esta difícil transformación implica la ruptura con la doble moral y con el proceso de cosificación y de deshumanización de las víctimas imprescindibles para la normalización y la justificación del ejercicio de la violencia. Solo así la sociedad puede conseguir la rehabilitación y reintegración del perpetrador.

En la esfera social hablamos con excesiva facilidad indistintamente del *perdón* ofrecido o solicitado. Ambos nos parecen valiosos e incluso creemos que es indiferente cuál se produzca antes. A ambos protagonistas, agresores y agredidos, los invitamos por igual para que ejerzan la versión del mismo que les corresponde. Pero semejante concepción resulta errónea desde la perspectiva ética. Moralmente no

11. Manuel Reyes Mate. “Sobre justicia restaurativa”. *Cuadernos Penales José María Lidón* 9 (Bilbao: Universidad de Deusto, 2013), 15.

se le puede exigir ni obligar a la víctima a que ofrezca el perdón y, sin embargo, asimétricamente, sí es una obligación moral del victimario solicitar el perdón en que esto pueda hacerse por la injusticia cometida (otra cuestión bien distinta es el modo como esto pueda hacerse), lo que favorecerá su reinserción. No obstante, las víctimas de cualquier conflicto, agravio o abuso siempre viven ante el reto de sanación interior frente al inmenso dolor sufrido, y ahí la oferta (o negación) del perdón al victimario se les presenta como dilema insoslayable.

Frente a las víctimas radicales (las asesinadas), sus familiares solo pueden ofrecer el perdón de forma vicaria y ello puede ser interpretado por algunos de ellos como traición a la memoria del ser querido que ya no está¹². O, sin sentirse para nada impelidas a perdonar, diferencian no hacerlo —porque creen que eliminaría responsabilidades, al tratar de diluir un mal radical que no se puede deshacer— de encontrarse instaladas en sentimientos de odio que solo provocarían su propia destrucción¹³. Existen víctimas que, fruto de sus férreas convicciones éticas o religiosas, consideran que deben perdonar y lo han hecho, incluso si el perpetrador no les ha pedido perdón o ya no puede hacerlo. El perdón se presenta para ellas como exigencia revestida de una doble cualidad, acto liberador para quien lo otorga (que no olvido de lo sucedido o renuncia a la justicia) porque le puede permitir cerrar heridas, y contribución a la paz y a la reconciliación de la sociedad¹⁴. La equívoca asociación entre perdón y religión hace que otras víctimas se desmarquen de su uso, porque no se consideran religiosas, y que prefieran hablar de dar al victimario una segunda oportunidad en lugar de perdonar. Esta segunda oportunidad está íntimamente relacionada con el horizonte de la reinserción que debe orientar toda política penitenciaria que institucionaliza el castigo, pero no la venganza.¹⁵

La víctima ha de tener una reparación adecuada, real, rápida y proporcional a la injusticia padecida y al daño consecuente sufrido, aunque puede adquirir muy distintas formas: la restitución, tanto de bienes como de derechos que haya podido ver cercenados o perdidos;

-
12. Ana Terradillos. *Vivir después de matar. Los terroristas de ETA que dejaron las armas cuentan por primera vez su historia* (Madrid: La Esfera de los Libros, 2016), 83.
 13. Isabel San Sebastián, *Los años de plomo. Memoria en carne viva de las víctimas* (Madrid: Temas de Hoy, 2003), 126.
 14. Alboan. *La reconciliación. Más allá de la justicia* (Barcelona: Cristianismo y Justicia, 2003), 5-9.
 15. Antonio Rivera y Eduardo Mateo (coords.). *Víctimas y política penitenciaria. Claves, experiencias y retos de futuro* (Madrid: Los Libros de la Catarata, 2019), 147-149.

la indemnización de todo tipo de daños –físicos, mentales, materiales, morales, gastos y pérdidas derivados– económicamente evaluables; la rehabilitación necesaria, que comprende asistencia médica, psicológica, jurídica o social; la satisfacción, mediante el despliegue de medidas como la interrupción de la injusticia, la revelación de lo acontecido, la disculpa pública, los actos de reconocimiento y homenaje o la asunción y adscripción de responsabilidades; las garantías de no repetición, posibles mediante la puesta en marcha de medidas de control e imposibilidad de comisión de actos injustos, planes educativos, mecanismos de identificación, gestión y resolución de conflictos; mejora de la legislación, etc.

En el País Vasco, actualmente la normativa legal tiende a cubrir no solo a las víctimas de ETA, sino a las del terrorismo de extrema derecha y de violencia policial y parapolicial mediante la Ley de Reconocimiento y Reparación de Víctimas de Vulneraciones de Derechos Humanos en el contexto de la Violencia de Motivación Política (2016). No obstante, los sucesivos gobiernos centrales, aunque han sido muy firmes en el reconocimiento de las víctimas de ETA, han mostrado fuertes resistencias a reconocer como tales a las víctimas de abusos policiales, aunque en los últimos años se están dando algunos pasos en esta dirección.

Si recurrimos de nuevo a algunas de las principales tesis de Walter Benjamin, percibimos cómo el «deber de memoria» es un imperativo categórico de justicia íntimamente ligado al grito de las víctimas supervivientes. «Nunca más», el principio de la no repetición de la barbarie, demanda como condición *sine qua non* no solo denunciar el mal cometido, su injusticia, sino mantener viva la memoria de las víctimas. Esta debe erigirse en puntal clave de la regeneración ética de la convivencia ciudadana y de una socialización de las nuevas generaciones mediante una adecuada gestión de las emociones que, desde la perspectiva de la ética de las virtudes, favorezca la empatía y la indignación frente al sufrimiento y la violencia y ciegue las vías del odio y de la exclusión¹⁶. Por eso, el imperativo del recuerdo, además de una función reparadora y terapéutica en relación con las víctimas de las atrocidades y sus seres queridos, debe tener un papel profiláctico destinado a configurar una sociedad guiada por los valores de la tolerancia y en la que resulten inimaginables las agresiones al designado

16. Victoria Camps, *El gobierno de las emociones* (Barcelona: Herder, 2012).

como otro o diferente.¹⁷

Es innegable que la memoria es plural, diversa y susceptible de múltiples interpretaciones. No hay memoria objetiva y neutra. Sin embargo, no cualquier memoria vale lo mismo modo ni toda versión del pasado es igualmente legítima. Por difícil que sea establecer un relato apropiado del pasado, éste nunca será un imposible punto medio equidistante entre las narraciones de las víctimas y las de los agresores. La memoria colectiva se construye a partir de unos principios éticos y políticos que no han estado presentes en los victimarios, incluso son precisamente los que ellos han pretendido eliminar o subvertir. De ahí la importancia de las víctimas como «testigos morales» de la barbarie y encarnadoras de los valores sobre los que se asientan las instituciones y la vida de la comunidad política democrática.

Parece lógico pensar que todo proceso de reconciliación debe culminar en la formulación de un acuerdo de convivencia para regir la vida sociopolítica en un futuro alejado no sólo temporal, sino, sobre todo, formal y materialmente, de los avatares violentos padecidos en el pasado. En el caso de un conflicto violento como el vivido en el País Vasco, este marco de convivencia no puede ser una especie de punto intermedio entre las posiciones de victimarios y víctimas, entre terroristas vulneradores de la legalidad democrática y cumplidores de la misma, entre quienes pretenden subvertir violentamente el legítimo orden social y quienes lo respetan e incluso lo defienden, en definitiva, un punto de equilibrio (no inestable, sino imposible) entre violencia y democracia. Por eso, una de las principales tareas aún pendientes en este proceso de reconstrucción de la convivencia en el País Vasco es la transformación de la cultura política del entorno afín a la organización armada que debe reconocer expresamente su responsabilidad política en la legitimación de la violencia en el pasado y adoptar actitudes y comportamientos que se desmarquen claramente de la connivencia con la violencia y que muestren respeto por todas las víctimas de la misma. Aunque se han dado algunos pasos en esta dirección –como la asistencia a actos de homenaje de distintos tipos de víctimas o el desmarque (bastante tardío, por cierto) de los actos de bienvenida públicos a expresos de ETA–, ello no ha supuesto renunciar al capital político fruto de su complicidad con la barbarie y el sufrimiento

17. Martín Alonso (coord.). *El lugar de la memoria. La huella del mal como pedagogía democrática* (Bilbao, Bakeaz, 2012), 193.

de sus convecinos. Además, la amnesia consciente e inconsciente de buena parte de la sociedad y los déficits de las políticas públicas de memoria han coadyuvado a que un sector cada vez más amplio de la juventud vasca vote a la opción representativa de este espacio político, lo que ha provocado que en las últimas elecciones autonómicas vascas (2024) se haya convertido, por primera vez, en la fuerza política que amenaza seriamente con romper la tradicional hegemonía del Partido Nacionalista Vasco (PNV) porque ambos partidos, por primera vez, han conseguido el mismo número de escaños en el Parlamento Vasco.

La peor manera de reconocer a las víctimas consiste en sacralizarlas como legados del pasado, despojándolas de significado ético y político para el presente y para el futuro. Entender su legado supone afanarse por reclamar, además de sus derechos de reconocimiento y en íntima relación con ellos, una manera completamente distinta de construir las identidades sociales y políticas. Implica –y esta sigue siendo una asignatura pendiente para la sociedad vasca– dejar de considerar la pluralidad como una dificultad a superar en aras de la homogeneización y verlo como una riqueza a potenciar, lo que supone, desde un sano ejercicio de pluralismo, dejar de ver al otro diferente (víctima y victimario dispuesto a asumir sus responsabilidades) como enemigo y reconocerlo como conciudadano.

2. Justicia restaurativa y verdad psicológica: la centralidad pedagógica de los testimonios de las víctimas

Entrando en la sesentena, Primo Levi dejó su profesión de químico y decidió consagrarse en exclusiva a dos tareas en las que se había involucrado desde su salida de Auschwitz, escribir sobre su cautiverio y seguir dando testimonio del mismo allí donde se lo pidieran. Sentía la obligación, pero también la necesidad de narrar lo que había vivido como antídoto frente a la mentira y el olvido. *Los hundidos y los salvados* es su obra temporalmente más alejada de la experiencia de Auschwitz, pero también la más atravesada por la angustia y el desamparo fruto de heridas no curadas del pasado, de la tristeza que le provocaba el presente y del miedo con el que afrontaba el futuro. En ella reflejó con amargura el desolador panorama al que se enfrentaban los cada vez menos supervivientes de los campos de concentración. Sentían el imperativo de contar su testimonio, pero lo hacían siendo conscientes de su creciente irrelevancia para unas generaciones jóvenes

que veían el nazismo y el genocidio como acontecimientos históricos muy lejanos a sus propias experiencias, cuando, en realidad, el riesgo de repetición siempre había estado y seguía estando ahí. Por eso, en las conclusiones de su obra, Levi muestra sus temores con reflexiones que no dejan de resultar premonitorias si se tiene en cuenta el contexto geopolítico actual:

Para nosotros, hablar con los jóvenes es cada vez más difícil. Lo sentimos como un deber y a la vez como un riesgo: el riesgo de resultar anacrónicos, de no ser escuchados. Tenemos que ser escuchados: por encima de toda nuestra experiencia individual hemos sido colectivamente testigos de un acontecimiento fundamental e inesperado, no previsto por nadie. Ha ocurrido contra las previsiones; ha ocurrido en Europa; [...] Ha sucedido y, por consiguiente, puede volver a suceder: Esto es la esencia de lo que tenemos que decir. [...] Pocos son los países que pueden garantizar su inmunidad a una futura marea de violencia, engendrada por la intolerancia, por la libido de poder, por razones económicas, por el fanatismo religioso o político, por los conflictos raciales. Es necesario, por consiguiente, afinar nuestros sentidos, desconfiar de los profetas, de los encantadores, de quienes dicen y escriben “grandes palabras” que no se apoyen en buenas razones.¹⁸

Sobre este telón de fondo, desde hace casi un cuarto de siglo, el Centro de Ética Aplicada de la Facultad de Ciencias Sociales y Humanas de la Universidad de Deusto apostó por la centralidad ética y pedagógica de las víctimas como eje vertebrador de su modelo de reconciliación asimétrica para su aplicación al conflicto violento vivido en Euskadi. En los párrafos que siguen tratamos de concretar un poco más los fundamentos éticos de esta apuesta por dar «la batalla hermenéutica» y de mostrar la utilidad pedagógica de los testimonios de las víctimas en el ámbito educativo.

La presencia de las víctimas en la educación para la paz visibiliza el carácter esencialmente inmoral de la violencia para resolver conflictos y confronta explícitamente sus horrores («*pedagogía del mal*»). Dicha presencia utiliza la pedagogía narrativa porque la narración es la estrategia mediante la cual la víctima construye su identidad y la comunica a los demás. Si toda sociedad es también una *comunidad de memoria*, las víctimas han de tener la oportunidad de incorporar a la memoria

18. Levi, *Trilogía de Auschwitz*, 648.

colectiva el relato de su experiencia. Sus narraciones, sus testimonios han de contribuir a configurar una comunidad plural que las asuma en cuanto tales, enriqueciendo su propia identidad colectiva, en la que la oposición radical a la violencia y a su injusticia, y la solidaridad con sus damnificados se conviertan en señas distintivas.

De este modo, el *testigo de la victimación* se convierte en un nuevo agente educativo. Para ello, debe mostrar unas cualidades especiales, entre las que destacan: la capacidad de expresar la injusticia padecida, el sufrimiento que ésta ha generado y la importancia de la solidaridad; la prioridad de la dimensión política pre-partidaria; o la renuncia a la conducta violenta cuando a su condición de víctima añade la de haber sido también victimario. En el País Vasco, el programa *Adi Adian* – inspirándose en la reflexión ética y pedagógica del CEA– comenzó de forma experimental en la primera década de 2000 y se normalizó en la segunda, desarrollándose ya no solo en el ámbito escolar, sino también en el universitario. Desde sus antecedentes más remotos suscitó una fuerte controversia política y mediática. El entorno político y social afín a ETA invalidaba la propuesta al considerar que no iban a estar presentes «todo tipo de víctimas» para reflejar su distorsionado relato sobre lo sucedido en Euskadi. Mientras, desde el sector político no nacionalista las resistencias procedían del temor hacia la perversión que tales encuentros podían alimentar si terminaban equiparando víctimas y verdugos. Hoy, en este programa participan tanto víctimas de ETA como de terrorismo de extrema derecha y de violencia policial y parapolicial, y lo hacen al margen de sus posicionamientos políticos, centrándose en la presentación de su experiencia de violencia injustamente sufrida y sus consecuencias, y apelando a la defensa de la dignidad humana tanto de la víctima como del victimario. Como subraya Iñaki García Arrizabalaga, hijo de Juan Manuel García Cordero, víctima de ETA:

Hablamos de valores universales que pertenecen al terreno de lo humano. Lo importante es huir de partidismos. [...] (Aboga por) transmitir un mensaje prepolítico a favor de la reconciliación y la memoria que pueda ser compartido por todos los afectados por la lacra del terrorismo. El denominador común: el sufrimiento.¹⁹

19. Lorena Gil (2010). “La memoria de las víctimas forma también parte de la educación”. *El Correo*, (13 de junio de 2010).

Asumir la perspectiva de las víctimas supone un cambio radical en diversos aspectos de la práctica educativa, abriéndonos a planteamientos y perspectivas con gran contenido ético²⁰:

- › Aprender del testimonio de las víctimas de la violencia requiere del estudiante una disposición esencialmente receptiva, en la que se da prioridad al otro, al radicalmente otro, es decir, a la víctima. Su testimonio, que desenmascara el mal, se produce necesariamente desde las condiciones de verdad (*lo narrado ha acontecido así*) y justicia (*con el objetivo de deslegitimar la injusticia*). Por su propia condición, la víctima no es un objeto que el o la estudiante somete a su manipulación, sino un sujeto que le interpela, transforma y exige respuesta. No es lo que el estudiante «hace con la víctima» lo que genera aprendizaje, sino lo que la víctima provoca en él o ella. Así, mediante la educación no sólo aprendemos y sabemos más cosas, sino que formamos nuestra subjetividad moral que puede verse impregnada de la responsabilidad hacia dichas víctimas y hacia la realidad social en la que éstas se han generado. De este modo, los relatos del mal pueden producir el bien moral en nosotros y nuestro entorno.
- › La presencia de las víctimas en el aula puede ser adecuadamente asumida si somos conscientes de que la víctima se presenta como un «otro» que no comparte conmigo más que las condiciones generales del contexto sociopolítico –por cierto, vividas de un modo dramáticamente muy diferente al mío– y con cuya presencia se inicia un proceso, no de identificación, sino de contraste radical. La víctima es una realidad no prevista por el sistema democrático y por ello complica y corrige todo análisis de carácter político, y obliga a cuestionar, revisar y corregir todas las seguridades conceptuales previas (p.ej. todos tenemos derechos, todos somos iguales, todos somos actores activos). Ellas reflejan el fracaso, el mal funcionamiento del sistema político, introduciendo un elemento, la *asimetría radical*, que cuestiona las aspiraciones democráticas: un igual ha sido desigualmente tratado. Pero también refleja el fracaso de un sistema educativo que ha permanecido ajeno a esta dolorosa realidad social y que, amparándose en una más que cuestionable neutralidad, ha sido incapaz de oponerse eficazmente a la violencia y a la ideología que la justificaba (*violencia cultural*).
- › En nuestra vida social, y también en el sistema educativo, nos mostramos cautos, buscamos equilibrios no comprometedores, intentamos huir de

20. Angela Bermudez, Izaskun Sáez de la Fuente y Galo Bilbao. *Contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia de motivación política* (Bilbao: Universidad de Deusto, 2020), 19–21.

los conflictos, priorizamos la inacción, dejamos que el paso del tiempo haga innecesaria la decisión, etc. Si no sustituimos esta prudencia de baja calidad por la virtud de la cordura²¹, que no es sino la prudencia inserta en la justicia, no seremos capaces de posibilitar la educación moral. Si aplicamos la cordura en vez de la falsa prudencia, ocurren novedades importantes a la hora de abordar el testimonio y la presencia de las víctimas en la escuela:

- Se transforma la idea del aula como lugar seguro y confortable, ajeno a determinadas situaciones especialmente graves y dolorosas del contexto social, por la del aula preparada con las condiciones más adecuadas para abordarlas.
- Se sustituye la –no siempre bienintencionada– búsqueda de respuestas creativas a los conflictos, que ofrecen alternativas a la violencia, por la deslegitimación explícita de la misma.
- Se pasa de la mera provocación, expresión, escucha y respeto de los sentimientos a la educación de los mismos. Lo cual dificultará la temible manipulación de las emociones de la población por parte de sus líderes políticos, causante en gran medida de los grandes desastres bélicos y de los constantes conflictos de convivencia social. La presencia de las víctimas en las aulas puede permitir cultivar, al menos, tres tipos de sentimientos: a) *la indignación*, que surge ante la injusticia (el terror ha de provocar no alegría ni indiferencia, sino indignación y voluntad de enfrentarse a él); b) *la compasión* –más que mera empatía– ante el sufrimiento ajeno, acompañada del correspondiente discernimiento y diferenciación entre el sufrimiento inmerecido de la víctima (siempre injusto) y el del victimario, consecuencia de sus acciones violentas; y c) *el respeto a la dignidad humana*, tanto hacia la de la víctima como hacia la del victimario, con escrupuloso cumplimiento de los derechos humanos.
- Se evita la exposición ideologizada de los derechos humanos, historizándolos, haciéndolos concretos y reales, aunque sea en la constatación de su vulneración. Es lo que José Antonio Marina y María de la Válgoma denominan argumento “ad horrorem” como vía para la defensa de la universalidad de la dignidad humana frente a cualquier tentativa de instrumentalización del ser humano.

21. Adela Cortina. Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI (Oviedo: Ediciones Nobel, 2007).

[...] Vamos a hablar de sufrimientos. Es una forma elemental y eficiente de fundar la ética, porque tal vez la gente discuta acerca de lo que es el bien, pero todo el mundo está de acuerdo en lo que es el dolor. De paso daremos a las víctimas el homenaje de la palabra, ya que con tanta frecuencia carecieron de voz. Analizando la historia como si fuera un palpitante campo de pruebas, nos parece comprobar que cuando la persona se convierte en medio y no en fin, cuando se la instrumentaliza para preservar la cultura o el grupo (el Estado) o el desarrollo, las violaciones de derechos humanos se justifican y el dolor de las personas no es tenido en cuenta. El fin acaba justificando los medios. [...] ²²

3. Justicia restaurativa y verdad epistémica: la centralidad pedagógica de la «conciencia histórica»

Si el enfoque ético propone educar para la paz mediante los testimonios de las víctimas de la violencia, el enfoque histórico propone hacerlo a través del desarrollo de una comprensión crítica, rigurosa y plural de los conflictos sociales, sus causas, actores y consecuencias. Esta aproximación histórica adopta también una estrategia narrativa que se centra en promover la reflexión crítica y la indagación histórica en torno a las distintas narrativas que sobre el pasado violento circulan en una sociedad. Porque una parte importante del conocimiento y de las creencias que tenemos sobre el pasado se comunica de forma narrativa, es decir, mediante relatos que entretengan una diversidad de hechos, actores y contextos para dar cuenta de lo ocurrido a una persona o a una colectividad, y así, proporcionar sentido y coherencia a sus experiencias (*memorias colectivas*). Estos relatos pueden aparecer en textos escritos de carácter académico, escolar o literario, o a través de otros medios como el cine, las exposiciones de museos, los videojuegos históricos, la conversación intergeneracional o entre pares, o las discusiones políticas. En definitiva, la construcción de una narrativa supone un conjunto de operaciones selectivas con las que los autores, con mejor o peor criterio, deciden qué preguntas plantearse, qué incluir y qué excluir, qué destacar y qué marginar, qué aspectos conectar y cuáles desconectar, y cómo relatar. Algunas de estas operaciones tienen

22. José Antonio Marina y María de la Válgoma. *La lucha por la dignidad* (Barcelona: Anagrama, 2006), 274.

especial relevancia para la formación ciudadana porque²³:

- › Se establecen relaciones causales para explicar los procesos de cambio y de continuidad que vinculan el pasado con el presente, y delimitan posibles escenarios de futuro.
- › Se visibilizan y enfatizan algunos eventos, fenómenos y factores causales y se marginan o invisibilizan otros que no se corresponden con el relato que se está construyendo.
- › Se incluyen y excluyen a determinados actores, y con ello se da voz a algunas perspectivas y se marginan o silencian otras.
- › Se caracteriza a unos y a otros actores, asignándoles cualidades, atributos e identidades que los posicionan como determinados tipos de personas (p. ej. justos/injustos, generosos/egoístas, poderosos/débiles, sensatos/absurdos, colaboradores/conflictivos, pacíficos/violentos), y según ello, como parte del «nosotros» o de «los otros».
- › Se describen las decisiones y acciones de distintos actores individuales o colectivos, y con ello se resaltan, difuminan, u ocultan sus capacidades de agencia como sujetos políticos, es decir, de actuar y generar transformaciones sociales.

De lo anterior se desprenden algunas conclusiones importantes: a) las narrativas históricas son construidas socialmente con arreglo a preguntas, necesidades e intereses que emergen en el presente; b) dado su carácter selectivo e interpretativo, una narrativa cuenta una historia y no otras; y c) las narrativas generan marcos de referencia dentro de los cuales las personas comprenden el significado de distintas cuestiones sociales e históricas. Esto hace que las narrativas influyan decisivamente en la configuración de los imaginarios sociales sobre cuestiones controvertidas. Referidas a la violencia, la forma en que una narrativa histórica representa el pasado contribuye a legitimar o a deslegitimar su uso en los procesos de cambio social. Por eso, la educación para la paz a través de la enseñanza de la historia debe ayudar a analizar críticamente las narrativas que circulan socialmente y que con mucha frecuencia se aceptan sin cuestionamiento alguno.

23. Helen Haste & Angela Bermudez. “The power of story: Historical narratives and the construction of civic identity”, in *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, eds. Mario Carretero, Stephen Berger & María Grever (Basington: Palgrave MacMillan 2017): 427-447.

Configurar un proyecto de educación histórica al servicio de la deslegitimación de la violencia y de la reconciliación demanda, en primer lugar, mostrar las sinergias entre memoria e historia en su representación del pasado y, posteriormente, comprender la enseñanza de la historia como educación de la conciencia histórica. De este modo, el alumnado puede ser un sujeto activo en la medida en que interroga críticamente, y desde el rigor de la disciplina histórica, las memorias e identidades individuales y colectivas que circulan en sus comunidades desde las inquietudes y necesidades del presente.

Aproximación crítica al pasado: dialéctica entre memoria e historia

Historia y memoria comparten el mismo objeto, el pasado. Y surgen de una misma preocupación, aproximarse a él y representarlo en el presente. Pero, como dice Ricoeur, la historia y la memoria son formas de representación del pasado gobernadas por regímenes diferentes²⁴. La memoria se siente profundamente; afirma lazos comunitarios, colectivos e identidades y alimenta amigos y enemigos comunes. Aunque el hecho de que las memorias sean plurales no signifique necesariamente que resulten antagónicas y excluyentes, el problema radica en qué se recuerda y qué se olvida y, aún más, quién decide lo que se recuerda y lo que se olvida y en función de qué criterios e intereses lo hace; un buen uso de la memoria puede favorecer la reconciliación; mientras, un mal uso solo incita al rencor, al odio y a la venganza. *A priori*, la historia es analítica e intelectual, una disciplina que busca construir un conocimiento cierto, aunque siempre provisional, del pasado y mediante una revisión basada en evidencias.

No obstante, memoria e historia son complementarias, no excluyentes. Se trata de dos registros distintos del pasado, pero sus fronteras son porosas y ello permite construir puentes en lugar de muros. Ricoeur plantea que entre memoria e historia se establece una relación dialéctica mutuamente cuestionadora y enriquecedora. Por un lado, la memoria se somete a los procedimientos críticos de la historia para evitar tres dificultades que la pueden mantener presa del emotivismo, el subjetivismo y la parcialidad: la *memoria impedida* (imposibilidad emocional de recordar); la *memoria manipulada* (adulteración de la memoria en el relato); y la *memoria forzada* (imposición de la memoria en términos de

24. Paul Ricoeur. *La memoria, la historia, el olvido* (Madrid: Trotta, 2003).

deber). Por otro, la memoria resitúa a la historia en el «movimiento de la retrospectión y el proyecto». La interpelación mutua entre historia y memoria debe darse en tres momentos distintos:

- › *el documental*, donde la memoria, mediante los testimonios de las víctimas, se convierte en una prueba documental más.
- › *el explicativo o comprensivo*, cuando la separación puede resultar más evidente en tanto que se buscan los porqués mediante las evidencias históricas disponibles. Se pretende descubrir una lógica causal que haga comprensible la acción humana, que esclarezca los hechos. Éticamente, esta búsqueda de razones no puede ser compatible con la justificación de lo moralmente reprochable, injusto y, por lo tanto, no caben las causalidades «duras», que determinan los hechos, convierten en necesidad (histórica) las decisiones y, en consecuencia, desresponsabilizan a los sujetos. Lo único que caben son causalidades «blandas», que dan lugar a explicaciones en las que se subrayan las libertades y responsabilidades de los agentes, enmarcadas en los contextos correspondientes. La explicación histórica, confrontada con la justicia, remite a la categoría de «lo inaceptable» (la existencia de víctimas) y confrontada con la verdad remite a la categoría de «lo irrefutable» (los hechos acontecidos).
- › *el representativo*, donde la memoria puede asumir, de nuevo, su propio protagonismo, mediante la representación significativa del pasado en el presente. Esto significa que el historiador ha de esforzarse por narrar con fidelidad las victimaciones padecidas por lo que será necesario un diálogo autocrítico constante no solamente con sus colegas sino también y, sobre todo, con las propias víctimas.²⁵

La enseñanza de la historia como educación de la conciencia histórica

El proyecto que proponemos adopta un enfoque de la educación histórica como desarrollo de la *conciencia histórica*. Seixas, uno de sus mayores exponentes, define la educación histórica como un puente entre las creencias memoriales y las prácticas académicas de la disciplina histórica²⁶. La educación histórica no puede desligarse de cues-

25. Para profundizar en este planteamiento, véase Paul Ricoeur. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido* (Madrid: Arrecife-UAM, 1999) y Paul Ricoeur. *Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado* (Madrid: Trotta, 2003).

26. Peter Seixas, *Theorizing historical consciousness* (Toronto: University of Toronto Press, 2004); Peter Seixas, *A history/memory matrix for history education*. Accessed July 9, 2016, <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/> (2016).

tiones relacionadas con las identidades de los y las estudiantes y con las memorias controvertidas que circulan en sus comunidades y, en consecuencia, ni la identidad ni la memoria deben sacarse del campo de influencia de la reflexión histórica crítica. No obstante, la educación histórica debe someter estas cuestiones al escrutinio de las principales categorías conceptuales de la Historia (p. ej. causalidad, agencia, cambio y continuidad, verdad, evidencia e interpretación, contextualización, narrativa, reflexión ética, etc.), que impulsan hacia el análisis de evidencias y la búsqueda de la verdad.

El papel de la educación histórica es, por lo tanto, garantizar que el diálogo entre los dos ámbitos (memoria colectiva e historia académica) no se interrumpa. De lo contrario, la educación histórica se reduce bien a una configuración acrítica de la memoria colectiva basada en la transmisión de narrativas no examinadas o bien al desarrollo de habilidades de pensamiento abstractas y descontextualizadas que no se relacionan con las identidades de los y las estudiantes o con los usos de la historia en el presente.

Por tanto, para comprender las acciones y decisiones de los actores históricos, el alumnado necesita entender el entorno cultural y moral de la época, además de ponderar la agencia individual en el marco de las restricciones estructurales. Precisamente, para que la educación histórica pueda ayudar a deslegitimar la violencia, es fundamental que profesorado y alumnado aprendan a interrogar y a deconstruir las narrativas históricas que normalizan la violencia. La normalización no es lo mismo que la justificación. Incluso en relatos que expresan ciertos reparos frente a la violencia, o que manifiestan que sus consecuencias son lamentables, es posible encontrar rastros de normalización. Lo particular de esta es que, al presentar la violencia como algo natural, la saca del terreno de aquello que consideramos problemático y que debe ser explicado. La normalización desactiva la reflexión crítica.

En esa labor epistemológica y pedagógica de deconstrucción nos resulta especialmente útil el modelo de las claves narrativas. A partir de la investigación sobre textos escolares de historia en distintos países, Angela Bermudez identificó diez claves que pueden contribuir a convertir la violencia en algo normal, habitual o inevitable²⁷. Al analizar

27. Para profundizar en el modelo de las claves narrativas, véase: Angela Bermudez, "The Normalization of Political Violence in History Textbooks: Ten Narrative Keys". *Historical Dialogues, Justice and Memory Network-Working Paper Series* 15 (March 2019); Angela Bermudez

críticamente los relatos existentes, las claves nos permiten enfocar la atención en algunas cuestiones fundamentales de la representación de la violencia, invitando a la reflexión y posibilitando la conciencia crítica sobre las causas, los actores, las dinámicas, las consecuencias, y los costos de la violencia. Como este modelo muestra, las narrativas históricas normalizan la violencia en la medida en que invisibilizan su naturaleza instrumental, infravaloran el daño causado a las víctimas y a la sociedad en general, diluyen la agencia de sus actores y desarticulan sus causas, ocultan los beneficios de los perpetradores o silencian las voces contrarias que plantean alternativas a la violencia. A su vez, estas narrativas nos ofrecen pistas o pautas para redefinir cómo narramos el pasado violento y cómo involucramos a los y las estudiantes en la indagación activa y en la reflexión crítica para que la educación histórica contribuya a desnormalizar la violencia, paso imprescindible para su deslegitimación.

Cuadro nº 1. Claves narrativas para normalizar o desnormalizar la violencia.

Normalización	Desnormalización
Identificación entre conflicto y violencia	Diferenciación entre conflicto y violencia
Marco narrativo que justifica la violencia	Marco narrativo que no justifique la violencia
Predominio de narrativas oficiales y excluyentes	Coordinación plural de distintos relatos
Marginación de la experiencia y de la perspectiva de las víctimas	Centralidad de la experiencia y de la perspectiva de las víctimas
Invisibilización de perspectivas y opciones no violentas	Visibilización de perspectivas y opciones no violentas
Difuminación de la agencia de los perpetradores	Explicitación de la agencia de los perpetradores
Abstracción de los hechos violentos de las estructuras sociales en que ocurren	Visibilización de las estructuras sociales que impulsan y sostienen la violencia
Ocultación de los costos y efectos destructivos de la violencia	Explicitación de los costos y efectos destructivos de la violencia

Fuente: Elaboración propia a partir de Angela Bermudez, "The Normalization of Political Violence in History Textbooks: Ten Narrative Keys". *Historical Dialogues, Justice and Memory Network-Working Paper Series 15* (March 2019).

& Terrie Epstein, "Las representaciones de pasados violentos en museos memoriales. Reflexión ética y enseñanza de la historia". *Journal for the Study of Education and Development/Revista Infância y Aprendizaje*. Número especial: "Los usos populares de los pasados violentos en entornos educativos". DOI: 10.1080/02103702.2020.1772541 (2020) 25-39.

Al hacer este ejercicio no solo se aprende sobre el pasado, también se desarrolla la capacidad de usar una variedad de herramientas de pensamiento que permitirá posteriormente al alumnado interactuar de modo crítico con las narrativas sobre el pasado violento que circulan en sus comunidades. Porque la comprensión histórica también incluye entender las consecuencias de los hechos y las acciones del pasado, en su propio tiempo, en el presente. En este ciclo reflexivo de valoración del impacto del pasado en el presente y en el futuro los juicios éticos sobre las posibilidades de agencia y transformación social son inevitables y necesarios: ¿cómo hemos de tomar decisiones respecto a diferentes cursos de acción? ¿Cuál debe ser la dirección del cambio social? ¿Con qué fines? ¿Cómo justificamos nuestras elecciones y acciones? ¿Cómo influyen en nuestra identidad y, a su vez, son influenciadas por ella (sentido de sí mismo, subjetividad, sentido de responsabilidad)?

4. Experiencia práctica de diálogo entre ética, memoria e historia: Comunidad de Aprendizaje sobre enseñanza de la Historia y construcción de paz en Euskadi

La Comunidad de Aprendizaje sobre Memoria, Educación Histórica y Construcción de Paz en Euskadi se puso en marcha en 2019 con la colaboración del Consejo de la Juventud de Euskadi (EGK). Este proyecto, que forma parte de la contribución de la Universidad de Deusto al programa del Plan de Convivencia y Derechos Humanos del Gobierno Vasco, emerge en un momento histórico clave para la sociedad vasca tras la desaparición de la violencia terrorista, cuando el debate social se centra en cómo abordar de forma justa un futuro de paz y reconciliación.

Su objetivo es ofrecer un espacio de reflexión y de contraste intergeneracional e interdisciplinar sobre la historia de la violencia de motivación política vivida en Euskadi en las últimas décadas y sobre cómo queremos que esa historia se enseñe a las nuevas generaciones. Con esta iniciativa se busca avanzar en las contribuciones que la educación histórica puede hacer a la desnormalización y a la deslegitimación de la violencia, y, por tanto, a la construcción de paz. Metodológicamente, la comunidad de aprendizaje se plantea como un encuentro dialógico entre distintos actores que tienen diversos tipos de conocimientos, perspectivas y experiencias que pueden aportar a la comprensión de una cuestión de interés común. Para el caso concreto de esta comu-

nidad, a lo largo de su desarrollo se pretende involucrar a jóvenes estudiantes, a historiadores y otros científicos/as sociales, profesores y profesoras de Historia, Ciencias Sociales y Filosofía bien en ejercicio o en formación, educadores y educadoras que trabajan en espacios informales (museos, centros culturales, etc.), víctimas a título individual y asociaciones de víctimas, y organizaciones de la sociedad civil.

¿Qué hizo la Comunidad de Aprendizaje en la Fase I? Diagnóstico y propuesta

En su primera fase (2019-2021), la Comunidad de Aprendizaje se dedicó al diálogo con personas jóvenes (entre 18 y 25 años), universitarias de distintas áreas de conocimiento, sobre las preguntas y reflexiones que ellas se hacían con respecto a la violencia de motivación política vivida en Euskadi, sus experiencias de aprendizaje formal e informal, y sus expectativas y sugerencias para el diseño de una propuesta pedagógica. La mayoría de estas personas, rasgo singular de su generación, han crecido en ausencia casi total de violencia, lo cual no implica que las consecuencias del conflicto no hayan podido estar –más o menos– presentes en su vida o en la de su entorno.

La metodología de la comunidad de aprendizaje nos permitió romper con aquellos modelos de enseñanza basados en la mera transmisión de conocimientos entre docentes y estudiantes. Su estructura se planteó como un encuentro dialógico intergeneracional entre profesorado y alumnado que tenían diversos conocimientos, discursos, perspectivas, vivencias y experiencias relevantes para la comprensión de cómo enseñar la historia del conflicto vasco y la violencia. Tras la exploración de las diferentes memorias personales y colectivas, el equipo dinamizador puso en práctica talleres específicos para contrastarlas: primero con la perspectiva de las víctimas mediante la escucha activa de sus testimonios (*memorialización de la historia*); y, después, con los conocimientos de la disciplina histórica para poner en entredicho determinados supuestos de comprensión del conflicto vasco que normalizan y legitiman el uso de la violencia como el de su continuidad y la necesidad de la violencia y el de la homogeneidad del pueblo vasco y su polaridad con el español (*historización de la memoria*). Finalmente, se invitó a las personas jóvenes a que proporcionasen retroalimentación sobre nuestra propuesta pedagógica.

Estos diálogos nos permitieron, en primer lugar, evidenciar el amplio desconocimiento que las personas jóvenes tienen acerca de los que ha sucedido en el País Vasco en los últimos cincuenta años. Además, todas los/las participantes coincidían en las graves dificultades que tenían para hablar sobre estos temas en sus entornos más próximos; con frecuencia, utilizaban expresiones como las de «tabú», «silencio autoimpuesto» o «inexistencia de espacios seguros» para explicar lo que les sucedía. No obstante, ello no significa que la juventud vasca tenga su «mochila» vacía. Pudimos verificar que dispone de diversos fragmentos de memoria interiorizados acrítica e inconscientemente de diversas agencias de socialización como la familia, los grupos de pares, la escuela, los medios de comunicación, las redes sociales, etc. Mediante la realización de distintos talleres se puso de manifiesto la presencia «dominante» de fragmentos de memoria que coinciden con los principales pilares de un relato del conflicto vasco que ha servido de soporte para la normalización y la legitimación de la violencia; esto ocurrió incluso en jóvenes que no necesariamente procedían del trasfondo ideológico más afín a ETA y que *a priori* consideraban injustificable el uso de la violencia.

Tras la celebración de esta primera fase de la Comunidad de Aprendizaje, reforzamos nuestras intuiciones epistemológicas y metodológicas originales sobre la necesidad de articular los planteamientos conceptuales de distintas disciplinas académicas (ética, historia, estudios de memoria, sociología, pedagogía) con el fin de que la educación histórica contribuya a la deslegitimación de la violencia en el País Vasco y que lo haga de manera rigurosa y adaptada al público destinatario. Además, pudimos comprobar en la práctica que el diálogo crítico entre memoria e historia resulta fundamental para: a) potenciar el impacto social del conocimiento histórico o su capacidad de penetrar en la opinión pública y en las narrativas sociales dominantes; b) *historizar la memoria*, es decir, interrogar esas narrativas sociales desde el rigor de la disciplina histórica; y c) *memorializar la historia*, es decir, encarnarla en los testimonios y las experiencias de las víctimas de la violencia.

Además, los talleres con las personas jóvenes nos ayudaron a descubrir que, para respetar la complejidad y potenciar el pensamiento crítico, la historización de la memoria desde las claves narrativas requiere un itinerario pedagógico de contextualización mediante tres niveles:

- › *Micro*: Está orientado específicamente a aquellas situaciones en las que un centro educativo va a recibir la visita de una o de varias víctimas de la violencia, quienes van a ofrecer su testimonio al alumnado. Busca ofrecer una reconstrucción de los hechos puntuales de victimación (p.ej.: identidad de la víctima, de los perpetradores, actuación de otros actores) y de los elementos de contexto más inmediato, de modo que estos ayuden a comprender mejor el porqué de los hechos y su significado histórico.
- › *Meso: Contextualización de la historia de violencia*. Apunta a la reconstrucción de los hechos más destacados de la historia de violencia, y busca ofrecer un esquema y/o relato-guía en el cual poder situar y concatenar el surgimiento y la evolución de los actores fundamentales, sus planteamientos y acciones, los fenómenos sociales, políticos, económicos y culturales que los influyen, y las consecuencias y transformaciones que desencadenaron en la sociedad. Este nivel de contextualización puede abarcar más tiempo del disponible en torno a la visita de una(s) víctima(s) al centro educativo, por lo que es posible que encaje mejor como un ejercicio de profundización en cuestiones relacionadas con el conflicto y la violencia en el marco de la asignatura de Historia, cuando se tratan determinados períodos.
- › *Macro: Contextualización histórica del conflicto y de la violencia*. Se trata de un recuento de los grandes hitos y de los grandes procesos sociales, políticos, económicos y culturales que definen lo que estaba ocurriendo en la sociedad en distintas épocas y que sirven para explicar cómo se gesta y desarrolla el llamado conflicto (tal vez sería mejor hablar de múltiples conflictos). A partir de esta explicación histórica, se puede indagar sobre el carácter instrumental de la violencia, las motivaciones sociales que la provocan, las estructuras sociales que la sostienen, sus transformaciones y adaptaciones, sus impactos y consecuencias, y los discursos sociales que la justifican. En suma, se trata de ayudar a comprender el significado histórico de la violencia. Dada su amplitud, este nivel de contextualización puede entenderse mejor como un ejercicio recurrente a lo largo de la asignatura de Historia, en el cual se pone especial atención a cómo se representan y explican distintos períodos históricos, buscando evidenciar la complejidad del pasado y, en consecuencia, confrontar los relatos simplificados que facilitan la justificación de la violencia.

¿Qué proponemos para la Fase II?

El objetivo de esta fase de la Comunidad de Aprendizaje es producir una colección de recursos educativos para la enseñanza de la historia del conflicto vasco y la violencia dirigidos a la educación universitaria

y a la formación de profesorado de Historia, Humanidades y Ciencias Sociales. Con este fin, partimos de los planteamientos conceptuales y pedagógicos, los aprendizajes logrados y las actividades realizadas en la Fase I.

Entre los años 2023 y 2026 se producirá una colección de 20 libros. En el momento de redactar estas líneas ya se han publicado 6. Algunos de ellos se centrarán en desarrollar las sesiones de taller llevadas a cabo en la fase I de la comunidad de aprendizaje. Otros serán de nueva creación y trabajarán cuestiones que en el devenir de la comunidad se identificaron como especialmente relevantes para interrogar críticamente los relatos de las personas jóvenes sobre la historia del conflicto vasco y de la violencia. Temáticamente, algunos de ellos versarán sobre las memorias personales y colectivas, otras acerca de cuestiones de carácter ético y otras serán exploraciones monográficas sobre temas históricos particularmente significativos para la desnormalización y la deslegitimación de la violencia.

Conclusiones

Los pasos que hemos seguido en esta reflexión constituyen la infraestructura epistemológica y metodológica necesaria para el diseño de un proyecto de educación histórica al servicio de un modelo de reconciliación asimétrica que otorga un lugar central a las víctimas. Este proyecto busca educar a las nuevas generaciones para una gestión responsable y creativa de los conflictos, para potenciar su capacidad de erosionar mitos y prejuicios que forman parte de las memorias personales y colectivas y que pueden, sino justificar, al menos normalizar el uso de la violencia.

Este modelo de enseñanza de la historia trata de promover el desarrollo de la conciencia histórica de las personas jóvenes lo que supone que: a) la historia es una práctica social que hace uso del conocimiento del pasado para orientarse en el presente y tomar decisiones que condicionan el futuro; b) el fin de la educación histórica debe ser que las personas se reconozcan a sí mismas como sujetos históricos, es decir, que están situadas en contextos históricos que las han condicionado y que tienen capacidad de agencia para transformarlos; c) el desarrollo de la conciencia histórica requiere un diálogo entre memoria e historia; y d) el conocimiento histórico tiene una dimensión ética y la historia como disciplina dispone de una serie de herramientas que

le permiten regular con rigor ese diálogo entre historia y ética y entre memoria e historia.

La apuesta por ese modelo de enseñanza demanda el uso de una doble estrategia pedagógica, *la memorialización de la historia y la historización de la memoria*. La memorialización de la historia posibilita la reflexión ética sobre la injusticia de la victimación padecida, lo que es en sí mismo un modo de materializar el deber social de memoria. Ello tiene un valor práctico significativo: si se hace adecuadamente, posibilita, aunque no garantiza, que no haya más víctimas en el futuro, bien porque el recuerdo del mal pasado mantiene alerta a la población para evitar que la violencia sea una opción para conseguir objetivos políticos, bien porque el reconocimiento de las víctimas puede ayudar a cerrar definitivamente las heridas. Además, la identidad de la comunidad política donde se produjo la violencia puede reconstruirse incorporando a las víctimas a su relato como «testigos morales» para fortalecer la defensa de la democracia. Pero, sobre todo, recordar a las víctimas socialmente es una exigencia de justicia. A veces, para los asesinados, es la única justicia que cabe ofrecerles. Este deber social de la memoria, la denominada «batalla hermenéutica», no puede ser una obligación que recaiga sobre las propias víctimas. Ellas no tienen el deber de recordar, sino el derecho de olvidar. Somos otros, los individuos en nuestra condición de ciudadanos y ciudadanas, las organizaciones sociales y las instituciones públicas a quienes compete este deber.

Por su parte, *la historización de la memoria* busca establecer un diálogo crítico con los relatos de la memoria desde el rigor de la disciplina histórica, tratando de explicar –que no justificar– qué, cómo y por qué ocurrió lo que ocurrió, qué consecuencias tuvo y sigue teniendo, y qué significado le dan distintas personas en el tiempo. No se trata simplemente de transmitir a los y las estudiantes acervos de información sobre hechos y períodos históricos, sino de involucrarlos en ejercicios de indagación, análisis y reflexión orientados desde las grandes categorías de pensamiento de la disciplina histórica, de modo que aprendan a hacerse preguntas críticas y a generar respuestas bien fundamentadas.

En su obra, *Los amnésicos* (2019), la periodista, autora y documentalista franco-germana Géraldine Scharwz, analiza críticamente los principales engranajes de la realidad europea del nazismo y de sus regímenes colaboracionistas y sus paralelismos con el auge de los

populismos en la actualidad desde esta doble vía de la memorialización de la historia y la historización de la memoria. Por eso, concluimos esta reflexión recordando los argumentos que esboza en su breve prólogo:

No perderse en el laberinto de la memoria, en sus olvidos y sus mentiras, sus recovecos y sus excesos. Vencer a los violadores de la memoria, a los falsificadores de la historia, a los fabricantes de falsas identidades y de falsos odios, a los cautivadores de fantasmas narcisistas. Encontrar mi camino a través de las múltiples huellas del pasado, coger el hilo de la memoria, una familia alemana ordinaria, una familia francesa ordinaria, un *Mitläufer* de los nazis, un gendarme en el régimen de Vichy, y tirar de ese hilo, con sus grietas y sus lagunas, hasta la generación de mis padres, hasta mí, la hija de Europa, una niña que no ha conocido ninguna guerra. Cruzarlo con otro hilo, el de la Historia, la grande, repetir, con la cabeza fría, los hechos históricos que algunos quieren hacer olvidar: el suicidio de la civilización europea y su consecuencia, esa superación milagrosa del ser humano sobre sus demonios, de la paz sobre la guerra, de la democracia sobre la dictadura. Tejer los dos hilos juntos, dar amplitud al relato familiar sometiéndolo al juicio de la Historia, a la sabiduría de los historiadores, esos detectores de mentiras y mitos. Ofrecer a cambio un alma a la ciencia, la carne y la sangre de la memoria familiar, la impresión de la condición humana. Quiero comprender lo que era para saber lo que es, devolver a Europa sus raíces, que los amnésicos intentan arrancarle.²⁸

Referencias

- Alonso, Martín (coord.). *El lugar de la memoria. La huella del mal como pedagogía democrática*. Bilbao: Bakeaz, 2012.
- Bermudez, Angela. "The Normalization of Political Violence in History Textbooks: Ten Narrative Krays". *Historical Dialogues, Justice and Memory Network-Working Paper Series* 15 (March 2019);
- Bermudez, Angela & Epstein, Terrie. "Las representaciones de pasados violentos en museos memoriales. Reflexión ética y enseñanza de la historia". *Journal for the Study of Education and Development/Revista Infancia y Aprendizaje*. Número especial: "Los usos populares de los pasados violentos en entornos educativos". DOI: 10.1080/02103702.2020.1772541 (2020) 25-39.
- Bermudez, Angela y Sáez de la Fuente, Izaskun. *Contribuciones de la educación histórica a la deslegitimación de la violencia de motivación política*. Bilbao: Universidad de Deusto, 2020.
- Bilbao, Galo y Sáez de la Fuente, Izaskun. *Por una contracultura de la reconciliación*. Barcelona: Cristianismo y Justicia, 2020.
- Bilbao, Galo y Sáez de la Fuente, Izaskun. *Memoria de las víctimas, ¿víctimas de la memoria?* Madrid: Los Libros de la Catarata, 2023.
- Camps, Victoria. *El gobierno de las emociones*. Barcelona: Herder, 2012.
- Cortina, Adela. *Ética de la razón cordial. Educar en la ciudadanía del siglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel, 2007.
- Galtung, Johan. *Tres la violencia, 3 R: reconstrucción, reconciliación, resolución*. Gernika: Gernika Gogoratuz, 1998.

-
28. Géraldine Schawarz, *Los amnésicos. Historia de una familia europea* (Barcelona: Tusquets, 2021), 13.

- Galtung, Johan. *Paz por medios pacíficos. Paz, conflicto, desarrollo y civilización*. Gernika: Bakeaz,–Gernika Gogoratu, 2003.
- Gesto por la Paz de Euskal Herria. “Convocatoria de la manifestación Lortu dugu. El futuro es nuestro”. *Bake Hitzak* 84 (2012) 44–46.
- Gil, Lorena. “La memoria de las víctimas forma también parte de la educación”. *El Correo*, (13 de Junio de 2010).
- Haste, Helen & Bermudez, Angela. “The power of story: Historical narratives and the construction of civic identity”, in *Palgrave handbook of research in historical culture and education*, edited by Mario Carretero, Stephen Berger & María Grever, 427–447, Basington: Palgrave MacMillan 2017.
- Innerarity, Daniel. “Políticas de la memoria en Euskadi: reconocer, reconciliar, relatar, recordar” *Hermes* (diciembre 2006): 18–25.
- Levi, Primo. *Trilogía de Auschwitz*. Barcelona: Península, 2018.
- Lévinas, Emmanuel. *La emergencia del sujeto ético*. Madrid: Fundación Universitaria Juan de Castellanos, 2012.
- Marina, José Antonio y Válgoma, María de la. *La lucha por la dignidad*. Barcelona: Anagrama, 2006.
- Mate, Manuel Reyes. *Medianoche en la historia. Comentario a las tesis de Walter Benjamin “sobre el concepto de historia”*. Madrid: Trotta, 2009.
- Mate, Manuel Reyes. “Sobre justicia restaurativa”. *Cuadernos Penales José María Lidón* 9 (2013): 13–19.
- Ricoeur, Paul. *La lectura del tiempo pasado: memoria y olvido*. Madrid: Arrecife-UAM, 1999.
- Ricoeur, Paul. *Historia y memoria. La escritura de la historia y la representación del pasado*. Madrid: Trotta, 2003.
- Ricoeur, Paul. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Trotta, 2003.
- San Sebastián, Isabel. *Los años de plomo. Memoria en carne viva de las víctimas*. Madrid: Temas de Hoy, 2003.
- Seixas, Peter. *Theorizing historical consciousness*. Toronto: University of Toronto Press, 2004.
- Seixas, Peter. *A history/memory matrix for history education*. Accessed July 9, 2016, <https://public-history-weekly.degruyter.com/4-2016-6/a-historymemory-matrix-for-history-education/>.
- Schwarz, Géraldine. *Los amnésicos. Historia de una familia europea*. Barcelona: Tusquets, 2021.
- Terradillos, Ana. *Vivir después de matar. Los terroristas de ETA que dejaron las armas uentan por primera vez su historia*. Madrid: La Esfera de los Libros, 2016.

2

Os Alicerces da Paz

PEDRO MARIA GODINHO VAZ PATTO*

ABSTRACT

This paper explores the relationship between truth, justice, and peace, drawing on *Pacem in Terris* and *Fratelli Tutti* to highlight the strict conditions of legitimate defensive war. While peace is more than the absence of war, it must be grounded in justice and truth, lest it become a capitulation to injustice. The reflection considers historical and contemporary conflicts, showing how appeals to “preventive war” or “defense at all costs” fail to meet ethical and juridical standards. Special attention is given to the moral limits of self-defense, the disproportionate harm caused by modern warfare, and the need for diplomacy and nonviolent resistance as paths toward authentic and lasting peace.

Keywords: defensive war, diplomacy, justice, nonviolence, peace, truth.

Quando falamos da ligação entre a verdade e a paz, não podemos deixar de evocar a conhecida mensagem da encíclica *Pacem in Terris*, de São João XIII (n. 35): a paz não é apenas a ausência de guerra, a paz assenta em quatro pilares (ou quatro alicerces): a verdade, a liberdade, a justiça e o amor.

Centrarei esta minha reflexão na ligação da paz e dois desses alicerces, estreitamente ligados: a verdade e a justiça. E essa ligação leva-nos a considerar a reflexão sobre as condições de legitimidade da guerra defensiva (legitimidade a que se reportam quer a Carta das Nações Unidas no seu artigo 51.º, o direito internacional, pois, quer o *Catecismo da Igreja Católica* no seu n. 2308). Esta reflexão tornou-se particularmente atual depois da invasão da Ucrânia e, mais recentemente e em termos algo diversos, no contexto do conflito entre Israel e o Hamas. É porque a verdadeira paz assenta nos alicerces da verdade e da justiça que pode não ser aceitável a capitulação perante

* Presidente da Comissão Nacional de Justiça e Paz de Portugal.
✉ pvazpatto@sapo.pt

uma injustiça.

Recordo a propósito o seguinte. Entre os meus colegas responsáveis das comissões Justiça e Paz europeias, há várias que desde há muitos anos estão empenhados em ações que podemos classificar como de forte ativismo pacifista. Depois da invasão da Ucrânia juntou-se a este nosso grupo um colega ucraniano, compreensivelmente solidário com a ação militar defensiva do seu governo. Porque se revelava muito clara a legitimidade dessa guerra defensiva e a exigência da nossa solidariedade com o povo ucraniano, uma minha colega escocesa, afirmou que via agora abaladas as suas convicções pacifistas de muitos anos... Não será tanto assim, pois, como procurarei expor de seguida, continuam a ser muito estritas e exigentes (como acentua o Papa Francisco na encíclica *Fratelli Tutti*, n. 258), as condições da legitimidade da guerra defensiva.

Também a propósito li há dias, na revista italiana *Città Nuova* (n. 1 de 2014, pgs. 35 a 38) uma entrevista ao ativista italiano Giulio Macron, que defende o princípio de que aos males da guerra pode ser preferível uma paz não inteiramente justa (segundo a frase de Erasmo de Roterdão: «*a paz mais injusta é mais danosa do que a mais justa guerra*»). Dá o exemplo da situação de Chipre, uma situação injusta que se prolonga há muitos anos, mas onde se evitou uma guerra que provocaria milhares de mortos. Uma paz justa será sempre o ideal, mesmo que tal não seja possível, a prioridade é o cessar-fogo, para que em melhores condições se permita no futuro alcançar essa justiça. Considera, porém, uma única enorme exceção: a Segunda Guerra Mundial, como reação ao Mal absoluto que representou o Holocausto do povo judeu.

Penso, porém, que não será essa a única exceção (há outros genocídios) e que deve permanecer claro que a paz autêntica e duradoura deve assentar na justiça. Isso é certo, de diferentes perspetivas, nos conflitos que agora perduram na Ucrânia e na Terra Santa. Esse meu colega da Justiça e Paz ucraniana tem-nos alertado para que as cedências aos objetivos do governo russo podem representar um prêmio para o infrator que represente um incentivo para a repetição de outras violações do direito internacional, desse e de outros governos. Noutra perspetiva, pode também dizer-se que o conflito israelo-palestiniano, de que assistimos agora apenas a mais um de muitos trágicos capítulos, há de perdurar indefinidamente, para além de qualquer temporária vitória militar, enquanto não for enfrentada a sua raiz através do respeito conjunto dos direitos dos dois povos e afastadas as injustiças

que motivam uma revolta com recurso a meios nem sempre legítimos. Porque, já dizia o profeta Isaías, «*o fruto da justiça será a paz, o resultado da justiça será a tranquilidade e confiança para sempre*» (Is 32-17).

Uma primeira questão a afastar e a que se refere também o Papa Francisco na encíclica *Fratelli Tutti* (n.º 258) é a da tendência para invocar justificações defensivas a despropósito, isto é, quando não se verifica uma agressão. De acordo com o direito penal, que rege a relação entre as pessoas, e o direito internacional, que rege as relações entre os Estados, a legítima defesa supõe uma agressão atual, em execução ou iminente. Não será, pois, legítima a chamada guerra preventiva a que se referiam os defensores da legitimidade da guerra do Iraque de há vinte anos.

Também recordo bem a posição então assumida pela Comissão Nacional Justiça e Paz pouco tempo depois de eu nela ter iniciado a minha participação. Sobre as lições dessa guerra, já tenho refletidos nos seguintes termos.

Passados vinte anos sobre o início da guerra do Iraque, é oportuno refletir sobre as lições que dela podemos colher. É verdade que essa guerra pôs termo a um regime opressor, mas também deu origem a décadas de violência e terrorismo, que vitimaram de um modo particularmente intenso a comunidade cristã desse país. As famigeradas “armas de destruição maciça”, que para o desencadear dessa guerra serviram de pretexto, afinal não existiam...

Uma das pessoas que, apesar da sua saúde já debilitada, mais esforços envidou para evitar essa guerra, foi São João Paulo II, com os seus insistentes apelos dirigidos à consciência e bom senso dos principais atores políticos (acompanhados de diligências diplomáticas junto do presidente norte-americano), apelos que não foram ouvidos, como se de meras aspirações utópicas se tratasse. Mas não eram, eram apelos racionais e responsáveis, como se veio a verificar no futuro mais ou menos imediato. Esse futuro veio a demonstrar como a guerra é sempre, na expressão repetida desse Papa, «*uma aventura sem retorno*». Esses infatigáveis esforços do Papa polaco levaram a que muitos advogassem que lhe fosse atribuído nesse ano o prémio Nobel da Paz.

São João Paulo II recordou então os critérios de legitimidade de uma guerra de acordo com a doutrina da Igreja e foi claro na rejeição da legitimidade da chamada “guerra preventiva”, onde se enquadraria a guerra contra o exército iraquiano pretensamente possuidor de “armas de destruição maciça”. A legitimidade de uma guerra defensiva supõe

uma agressão já iniciada ou iminente. Essa verdade foi reafirmada então pelo Papa e por episcopados de todo o mundo (não o foi, porém por alguns católicos apoiantes do governo norte-americano da altura, os chamados *teocons*, que não deixaram de invocar a doutrina tradicional da “guerra justa” como foi formulada na Idade Média, esquecendo o seu desenvolvimento mais recente e posterior ao Concílio Vaticano II). Essa rejeição da legitimidade da “guerra preventiva” veio a constar posteriormente do *Compêndio da Doutrina Social da Igreja* (n. 501).

Essas posições do Papa São João Paulo II encontraram eco em Portugal também numa declaração da Comissão Nacional Justiça e Paz, datada de 31 de janeiro de 2003 e intitulada *A Paz é Possível e Obrigatória*. Recordo bem esse texto, além do mais porque havia iniciado precisamente nessa altura a minha participação nessa Comissão.

Essa declaração começa por afirmar: «(...) *há que contrariar a perspectiva de quem considera a política, em particular a política internacional, desvinculada da Moral e sujeita apenas a critérios de interesses. A política internacional não é uma “zona franca” imune às leis da Moral e do Direito. Vãmo-nos habituando a análises e comentários das relações internacionais como simples jogos de poder político ou económico. Trata-se de um pragmatismo de vistas curtas que se vem a revelar sempre prejudicial a longo prazo, porque mina as próprias bases da convivência entre os Estados e entre os povos. É outro tipo de análise, de alcance ético, que importa fazer quando estão em causa decisões tão nefastas como o desencadear de uma guerra*». Foi esta análise de alcance ético que faltou na guerra do Iraque e essa falta não deixou de acarretar graves consequências.

A propósito da “guerra preventiva”, afirma essa declaração: «*Alargar o conceito de legítima defesa para além das situações de agressão actual e iminente é também abrir a porta à possibilidade de abusos. Quando não estamos perante a iminência de uma agressão, os riscos de erros de apreciação e de abusos são muitos maiores. Muitas serão as situações em que se poderão invocar mais ou menos longínquos perigos provindos de vários Estados do planeta e, por isso, a possibilidade de eclosão de guerras injustificadas será muito maior*». A inexistência de “armas de destruição maciça” na posse do governo iraquiano veio a demonstrar isto mesmo.

Esta declaração da Comissão Nacional Justiça e Paz analisa também outro critério de legitimidade de uma guerra (de cada vez mais difícil verificação, perante as cada vez mais desastrosas consequências de qualquer guerra): que ela «*não acarrete males e desordens mais graves do que o mal a eliminar*» (*Catecismo da Igreja Católica*, n. 2309). Salienta

esta declaração a este propósito os então previsíveis males que poderia acarretar a guerra do Iraque: os mortos de um e outro lado, militares e civis; as feridas e conflitos que haveriam de subsistir e ser agravados depois da guerra; a revolta de povos árabes contra o Ocidente, que potencializaria a adesão a grupos extremistas e terroristas. Males que, na verdade, vieram a verificar-se.

Outra questão que importa salientar, a que também se refere o Catecismo da Igreja Católica como condição de legitimidade da guerra defensiva, é a de que esta deverá ser sempre uma *ultima ratio*, um último recurso (porque ela é sempre um mal, mesmo que seja um mal menor). Sobre esta questão também falámos como representantes de várias comissões *Justiça e Paz* europeias a propósito da invasão da Ucrânia.

Nesses diálogos, tem sido salientado como as formas de *resistência civil* são hoje objeto de estudos académicos aprofundados. O livro de Michel A. Beer, *Civil Resistance Tactics in the 21st Century* (International Center on Non Violent Conflicts Press, 2021) expõe de modo sistemático e científico várias dessas formas de resistência, aludindo a um catálogo de 346 métodos e a uma base de dados de 1400 exemplos históricos. Esses métodos incluem ações e omissões, podem ser mais ou menos disruptivos e mais ou menos criativos. Podem ter alcance social, económico, político ou cultural. Incluem a recusa de cooperação com o poder, a desobediência a ordens ilegítimas, greves e boicotes (a vendas ou a compras de determinados produtos). Neles não se incluem métodos que envolvam alguma forma de violência, não só sobre pessoas, mas também contra a propriedade. Também se excluem comportamentos suicidas.

Exemplo paradigmático de resistência civil é o da ação de Mahatma Gandhi, com o seu conceito de *satyagraha*. Além desse, o livro alude a outros exemplos históricos de sucesso em lutas não violentas pela justiça: entre muitos outros, a luta pelos direitos civis das minorias negras norte-americanas e a ação de Martin Luther King, a ação do sindicato polaco *Solidarnosc* e a luta contra o *apartheid* na África do Sul. Não são, porém, ignorados, os casos de insucesso, como o trágico fim das manifestações da Praça Tiananmen, na China.

O sucesso desses métodos exige uma participação socialmente relevante e sustentada e a resiliência diante das reações do poder opressor. Mas é mais provável que este não reaja com mais violência diante de uma resistência não armada (como reagirá contra uma resis-

tência violenta), que essa resistência não armada colha mais facilmente as simpatias da opinião pública neutra e até dos apoiantes e colaboradores do poder, o qual pode ver, desse modo, desfeita a sua base de apoio (a conversão do opressor é, até, o objetivo último da *satyagraha* pugnada por Gandhi).

Estas formas de resistência civil impedem o crescimento em espiral da violência, com todas as feridas que esta provoca em todos os âmbitos. Levada até ao fim, essa resistência exige força moral, perseverança e sacrifícios tão heroicos como os de quem está pronto a dar a vida numa guerra: há que estar pronto a dar a vida por uma causa, sem estar pronto a matar por ela.

Muitos dirão que se trata de uma utopia. Ao falar destes temas, o colega ucraniano exprimiu o seu ceticismo, dizendo sarcasticamente que abordaria esse assunto na sua Universidade, mas só depois de vencida a atual guerra. Já no tempo de Gandhi se afirmava que o sucesso da sua ação se compreende porque enfrentou a administração colonial britânica (apesar de tudo, imbuída de tradições democráticas e liberais), mas ela não seria possível diante de Adolf Hitler. Hoje, com as notícias dos massacres de Mariupol, Butcha e Borodyanka, também se poderá dizer isso do atual governo russo. É verdade que um qualquer governo ilegítimo pode sempre prender quem a ele se oponha, por meios pacíficos, mas será mais difícil fazê-lo quando essa oposição contagiar tantos cidadãos que já não haja prisões para os prender a todos. Quando, porém, esse governo é capaz de massacrar até pessoas inocentes, é de esperar que o faça contra opositores não violentos...

A propósito da queda do comunismo, queda em que ele desempenhou importante papel e que a muitos surpreendeu pelo seu carácter (quase sempre) não violento, quando estava em causa um confronto irreduzível entre blocos e assente na dissuasão armada e nuclear, afirmou São João Paulo II na sua encíclica *Centesimus Annus* (n. 23):

Merece, portanto, ser sublinhado o facto de, quase por todo o lado, se ter chegado à queda de semelhante “bloco” ou império, através de uma luta pacífica que lançou mão apenas das armas da verdade e da justiça. Enquanto o marxismo defendia que somente extremando as contradições sociais, através do embate violento, seria possível chegar à sua solução, as lutas que conduziram ao derrube do marxismo insistem com tenacidade em tentar todas as vias da negociação, do diálogo, do testemunho da verdade, fazendo apelo à consciência do adversário e procurando despertar nele o sentido da dignidade humana comum.

Parecia que a configuração europeia, saída da Segunda Guerra Mundial e consagrada no *Tratado de Ialta*, só poderia ser abalada por outra guerra. Pelo contrário, foi superada pelo empenho não violento de homens que sempre se recusaram a ceder ao poder da força, e ao mesmo tempo souberam encontrar aqui e ali formas eficazes para dar testemunho da verdade. Isto desarmou o adversário, porque a violência sempre tem necessidade de se legitimar com a mentira, ou seja, de assumir, mesmo se falsamente, o aspeto da defesa de um direito ou de resposta a uma ameaça de outrem. Agradeço a Deus ainda por ter sustentado o coração dos homens durante o tempo da difícil prova, e pedimos-Lhe que um tal exemplo possa valer em outros lugares e circunstâncias. Que os homens aprendam a lutar pela justiça sem violência, renunciando tanto à luta de classes nas controvérsias internas, como à guerra nas internacionais.

Importa, por outro lado, salientar que o direito de legítima defesa não é absoluto. Isso é notório quando assistimos hoje à ação do exército israelita em Gaza. Sobre este aspeto, escrevi já também o seguinte.

Há que reconhecer o direito de Israel se defender de um grupo terrorista que desencadeou um massacre de pessoas inocentes como de há muito não se via. Sendo propósito declarado desse grupo a eliminação do Estado de Israel é justificado o receio de repetição de atos como esse.

Mas com esse pretexto o governo de Israel pretende justificar as mais de dez mil vítimas, civis na sua maioria, que os seus ataques vêm provocando; um número que cresce de dia para dia. Argumenta que essas vítimas representam danos colaterais inevitáveis, não intencionalmente provocados (ao contrário do que sucede com as vítimas de atos terroristas). Procura evitar esses danos incentivando essas pessoas a abandonar zonas que serão bombardeadas. Acusa o Hamas de as usar como “escudos humanos”, colocando deliberadamente alvos militares junto de alvos civis (hospitais, escolas e zonas residenciais). Em suma, o objetivo de eliminar definitivamente o Hamas sobrepõe-se a todas essas consequências.

Há que corrigir, desde logo alguns aspetos dessa argumentação. As consequências do bloqueio de água e eletricidade, alimentos e medicamentos, não pode dizer-se que sejam danos que só colateralmente atingem civis, atingem-nos em primeira linha e diretamente. Nem todas os civis convidados a abandonar as suas casas têm capacidade para o fazer (por doença ou idade avançada) e os que se recusam a fazê-lo temem perder definitivamente as suas casas e não confiam na segu-

rança dos locais onde poderiam refugiar-se. São bombardeadas zonas onde não se situam alvos militares (não é a propaganda do Hamas que o diz, são representantes das Igrejas cristãs e funcionários das Nações Unidas e da Cruz Vermelha).

Uma ação justificada pela legítima defesa há de estar limitada ao estritamente necessário para essa defesa (é assim no direito penal, no direito internacional e na ética cristã e católica). Não pode confundir-se com a retaliação ou vingança, como um mal como resposta a outro mal (e esta justificação também se tem ouvido de governantes de Israel). Não deve, por outro lado, atingir quem de modo algum é responsável pela agressão e não representa qualquer perigo.

Verdadeiramente, o direito de defesa não é absoluto, porque os fins não justificam os meios e porque não podem ser desprezados quaisquer danos colaterais (e é isso que se verifica com os milhares de vítimas civis dos ataques do governo de Israel). Considera o direito internacional que a defesa deve ser proporcional.

Na perspetiva do *Catecismo da Igreja Católica*, não é apenas o facto de estarmos perante um ataque injusto que legitima uma guerra de defesa. Importa também que ela não provoque danos maiores do que aqueles que pretende evitar (n. 2309). É isso mesmo a que assistimos em Gaza, com o crescente número de vítimas inocentes (uma só já seria de considerar como mal a evitar a todos o custo) e com a destruição quase total de um território densamente habitado.

O Hamas é certamente responsável pela morte de vítimas civis do seu próprio povo que não protege devidamente e que usa como “escudos humanos”. Mas essa responsabilidade não afasta em absoluto a responsabilidade de quem provoca essas mortes. Um e outro são, de modos diferentes, responsáveis.

Há também quem com razão considere como é ilusório pensar em eliminar definitivamente o Hamas. Podem ser em grande medida limitadas as suas capacidades militares atuais. Mas ele poderá continuar a provocar ataques terroristas em qualquer parte do mundo enquanto houver quem adira aos seus objetivos de destruição do Estado de Israel. Com as mortes e destruições que hoje atingem o povo palestino, serão certamente muito mais, e não menos, os que aderem ao Hamas.

Essa condição de legitimidade da guerra a que já me referi mais de uma vez – que ela não provoque danos maiores do que aqueles que pretende evitar – também tem suscitado a minha reflexão, sobretudo diante da posição, que me parece demasiado intransigente, do meu

colega ucraniano a que também já me referi anteriormente.

Numa reunião recente de comissões Justiça e Paz europeias, impressionou-me a convicção desse meu colega ucraniano a respeito da vitória do seu país na guerra contra a Rússia, uma guerra que, nas suas palavras deverá ser ganha “*custe o que custar*” e “*demore o tempo que demorar*”. Ao ouvir esse meu colega, não pude deixar de recordar o que vem insistentemente afirmando o Papa Francisco: «*ninguém ganha com uma guerra*». Já o Papa Pio XII clamava, nas vésperas da II Guerra Mundial: «*Nada se perde com a guerra, tudo pode ser perdido com a paz*». «*A guerra é uma aventura sem retorno*» – disse São João Paulo II a propósito da guerra no Iraque, que procurou evitar a todo o custo. Também neste caso da Ucrânia, sabemos como começou a guerra, não sabemos ainda hoje como vai terminar e que danos ainda vai provocar. É mesmo uma “*aventura sem retorno*”.

Esse meu colega considera utópica qualquer tentativa de negociação diplomática com o governo de Putin. Mas também me pareceu algo utópica a vitória incondicional de uma das partes nesta guerra. O que parece certo é apenas o contínuo acréscimo de mortes e de destruição.

Sobretudo, ao admitir uma guerra, ainda que defensiva, “*a todo o custo*”, parece-me que esquece que, de acordo com a doutrina da Igreja, não basta que uma guerra seja defensiva para que seja legítima, importa que dela não decorram mais danos do que aqueles que ela pretende evitar. Estas condições exigem que, como tem salientado o Papa Francisco, nunca se desista da diplomacia, a qual tem de ser criativa, buscando alternativas que não se traduzam num prêmio para o infrator.

Neste aspeto, o Papa distancia-se das vozes mais comuns, que só aceitam a vitória incondicional da Ucrânia, sem qualquer tipo de cedência, porque qualquer cedência será uma forma de premiar o infrator. Neste contexto, é certo que nenhum dos contendores quererá dar um primeiro passo que represente a mínima forma de reconhecer alguma razão ao adversário, desde logo por uma questão de honra.

Poder-se-á acusar o Papa de ingenuidade ao apelar à diplomacia neste contexto. Mas talvez seja ainda mais ingénuo e irrealista esperar uma vitória certa, plena e a breve prazo de qualquer das partes. Realista é pensar que da guerra ninguém sai verdadeiramente vencedor, que a destruição e morte por ela inevitavelmente geradas e as feridas que hão de permanecer para sempre impedem sempre de falar em vitória.

Para evitar os males que uma guerra acarreta sempre, justifica-se o recurso à diplomacia mesmo quando é clara a existência de um agressor e de um agredido. É verdade que ceder a algumas das exigências do infrator pode ser uma forma de o premiar e, desse modo, incentivar futuras agressões, da sua parte ou de outros potenciais agressores. Há que evitar que isso suceda (esse é um mal que a guerra defensiva pretende evitar e que deve ser ponderado). Mas tal não compromete qualquer tentativa de negociação diplomática. Reconhecer alguma razão ao adversário e aceitar alguma das suas exigências não é desonroso (não faz “perder a face”) e não significa necessariamente premiar o infrator. Reconhecer, por exemplo, que as pessoas de língua materna russa que de há muito vivem na Ucrânia têm direito à proteção da sua especificidade cultural não é ceder a nenhuma imposição arbitrária.

Por outro lado, a vida humana e a paz são bens de valor imenso, que justificam até cedências maiores do que uma estrita justiça permitiria (“*summum ius, summa iniuria*” – já diziam os antigos). Cedências que não devem ser vistas como uma capitulação, mas como um reconhecimento do valor supremo desses bens.

3

Educação e Cultura de Paz: A Abertura à Verdade

MARIA EMANUEL ALMEIDA*

ABSTRACT

The following article about *Education and peace culture: opening to truth* aims at meeting what the topic “Education and peace culture: memory, truth and forgiveness” targets, at V International Pedagogy Congress. Therefore, it’d like to contribute to the creation of “a more peaceful and harmonious society”, by means of reflection upon education, peace, education for peace, peace culture and opening to truth as the basis for upholding peace. Thus, it’s our intention to reflect upon the meaning of education, of peace, and of education for peace, ideas that can take us to the creation of a peace culture. We’ll approach the topic of truth in behalf of peace and a peace culture, since truth is the basis for building peace, the issue that will be highlighted along this talk.

Keywords: education, education for peace, peace, peace culture and truth.

1. Introdução

A humanidade encontra-se perante um grande desafio: construir um mundo onde se viva em paz, democrático, próspero e justo. Para tal, é imprescindível uma educação para a paz, caracterizada como um processo dinâmico e permanente, criador das bases de uma nova cultura: a cultura da paz que se evidencia como a expressão do aprender a pensar e a atuar de forma diferente, que seja facilitadora de um relacionamento equilibrado e harmonioso das pessoas consigo mesmas, com os outros e com o meio ambiente.

É ainda importante referir que a cultura da paz deve ser o principal objetivo de qualquer política educativa, visto que o seu propósito é assegurar uma educação de qualidade para todos os cidadãos.

* Universidade Aberta, Lisboa, CEMRI – Centro das Migrações e das Relações Interculturais.
✉ mariaemanuel.almeida@gmail.com

No âmbito desta reflexão é de relevar a questão da verdade pois sem esta torna-se impossível a convivência humana e a sociedade passa a ser regida pela lei do mais forte. Aspeto que vai contra o objetivo da edificação de uma cultura de paz.

2. Conceito de educação

Ao abordar o tema da educação, sublinha-se a perspetiva de Debesse¹, segundo a qual educação é uma palavra que provém do latim com uma origem dupla: *educare* pode querer dizer alimentar e *educere*, tirar para fora, conduzir para. Assim, a educação preocupa-se em “alimentar” o indivíduo de conhecimentos e em “educá-lo” para dele retirar todas as suas potencialidades, o que de um certo modo possui um aspeto de interesse e não de respeito pela liberdade e dignidade de cada ser humano.

No entanto, a finalidade da educação no sujeito que a recebe reside na capacidade que ele adquire de responder de modo adequado e prudente às solicitações que lhe vêm das pessoas ou das circunstâncias, bem como da capacidade de criar as condições que permitem a realização dos seus projetos de acordo com a sua liberdade. Neste sentido, a educação não só é educação para a liberdade, mas é libertação ativa dos múltiplos condicionalismos externos e internos, tornando possível uma iniciativa livre e responsável. Educar não é comunicar um saber, mas comunica-se em virtude de um efeito de indução, de sugestão, de estimulação e de incentivo.

Sabe-se desde os gregos, que educar é tarefa de toda a comunidade. É a esta que compete a função de transmitir a cultura às jovens gerações. Jaeger² considera que os costumes, as tradições, os valores institucionais que definem as manifestações e modos de vida que caracterizam e definem um povo, constituem o principal trabalho de toda a comunidade. Este sentido de totalidade da *paideia* grega, foi referido de modos diferentes através da história da educação.

Assim, a escola é concebida não só como um lugar onde se ensinam conhecimentos e transmitem saberes, mas sobretudo, um local

-
1. M. Debesse and G. Mialaret, *Traité des sciences pédagogiques* (Paris: Presses Universitaires de France, s.d.), 10.
 2. W. Jaeger, *Paideia: Los ideales de la cultura griega*. (México: Fondo de Cultura Económica, 1974).

onde se aprende a conviver, a respeitar os outros, a ser tolerante e bom cidadão. Ortega y Mínguez³, citado em P. Ortega, R. Mínguez e R. Gil, referem que a ideia da escola competitiva, fortemente unida ao êxito acadêmico vai cedendo lugar, mesmo lentamente, a outra onde os valores, atitudes e comportamentos morais constituem objetivos essenciais no processo educativo.

Atualmente, ampliam-se os processos educativos, não só da aquisição de conhecimentos e capacidades necessárias para o homem e a mulher de hoje, mas, para além disso, daqueles valores e atitudes que permitem ao educando integrar-se de modo criativo num mundo em permanente mudança.

Presentemente, tem-se a consciência de que os conhecimentos atuais se tornam ultrapassados na geração seguinte. Por isso, é importante que a escola ultrapasse a função repetitiva dos saberes e conhecimentos, reprodutora da sociedade e das relações sociais existentes, num modelo de sociedade estável já não atual e prepare os educandos para tipos de sociedades de evolução acelerada.

É igualmente relevante admitir que a educação é antes de tudo um processo de humanização e, portanto, é necessário apostar numa aprendizagem inovadora que introduza no processo educativo a formação de atitudes e valores como chave da educação do futuro, se na verdade se deseja responder ao desafio da sobrevivência da humanidade e permitir melhores condições de vida humana.

Touriñán⁴ considera que não é possível, falar de educação sem que haja uma referência explícita ou implícita a um determinado sistema de valores.

A educação dos valores está contida intrinsecamente no trabalho educativo, através da formação das atitudes positivas perante esses mesmos valores. Ambos, atitudes e valores tornam-se, de facto, no motor do processo educativo, aquele que dá coerência e sentido dinamizador aos diversos elementos.

Segundo a Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI (Delors)⁵, é necessário explorar as sinergias possíveis entre

-
3. P. Ortega and R. Mínguez, "Educación intercultural y democracia." In P. Ortega and J. Sáez (eds.). *Educación y democracia*. (Cajamurcia: Obra cultural, 1993).
 4. J. Touriñán, "Teoría de la Educación." In P. Ortega, R. Mínguez and R. Gil, *La tolerancia en la escuela* (Barcelona: Ariel Educación, 1987).
 5. J. Delors (Org.), *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão*

o “saber”, “saber-fazer”, “saber-ser” e “saber-viver juntos”, por consequência, é essencial a complementaridade das formas e dos espaços educativos correspondentes.

Assim, a educação transforma-se num assunto que diz respeito a todos os cidadãos, que passam a ser atores e já não simples consumidores passivos duma educação dada pelas instituições. Todos podem experimentar diversas situações educativas e até desempenhar alternadamente o papel de aluno e de professor dentro da sociedade educativa. Integrando, deliberadamente, o informal no formal a educação corresponde, assim, a uma produção constante da sociedade que passa a ser inteiramente responsável por ela, e se transforma através dessa mesma educação.

Tendo em consideração os princípios e valores atribuídos à educação aborda-se o que se entende por paz, pois esta é um dos objetivos da educação.

3. Conceito de paz

O primeiro pensamento racional acerca da paz encontra-se, quase simultaneamente, no Oriente e no Ocidente, na China e na Grécia. As propostas chinesas de desarmamento provêm de 546 a.C. e são contemporâneas às tentativas gregas de utilizar alianças para terminar com as guerras internas e prevenir as externas.

Para se aprofundar o conceito de paz, este deve ser abordado sob uma forma global, desde as suas origens no Ocidente, até aos dois conceitos chave: o grego *eirene* e o romano *pax*.

O termo *eirene* (paz) para os gregos foi quase sinónimo de *homonoia* (harmonia); ambos se referiam a uma condição de completa tranquilidade e serenidade. Para os gregos, esta terminologia só era utilizada nos grupos e nas inter-relações especificamente gregas e servia para explicar a tranquilidade numa cidade ou entre cidades gregas, mas nunca se referia à inter-relação entre os gregos e outros povos, de onde provém *eirene* cujo termo designa a unidade interior e social.

Uma outra perspetiva de *eirene* é dada pelos estoicos que a consideram harmonia mental, interior e espiritual, que desabrocha em sentimentos tranquilos e agradáveis, consiste na procura da perfeição e da

unidade, e que explica a razão pela qual a paz (*eirene*) está relacionada com ideais desejados, mas pouco concretos (Lederach)⁶.

O conceito *pax* é paralelo ao conceito *eirene*. Numa definição mais literal e primária, *pax* significa relação legal e recíproca entre dois partidos; relacionada com a ideia de manter e respeitar o que é legal, o que marca e define as relações e interações humanas, de onde se constata que o conceito *pax* é conservador, porque significa manter a ordem estabelecida.

A *pax romana*, na sua essência, consistiu na ausência de conflito ou violência (sob forma de rebelião) imposta e assegurada dentro do Império Romano pelo aparelho militar. No que respeita ao conceito de ordem e unidade interior, *pax* é igual a *eirene*; enquanto *eirene* se baseia e desenvolve na estrutura sociopolítica grega, a *pax romana* surge e desenvolve-se num império tendo por isso uma matriz imperialista.

Pax romana é uma definição de paz, no sentido de ausência de violência segundo a lei, mas não no sentido da justiça, da prosperidade, da reciprocidade e da igualdade.

Os conceitos de *eirene* e o de *pax romana* têm sido as bases sobre as quais se introduziram elementos e influências que permitiram formular as referências de paz no Ocidente.

É de relevar ainda o conceito de paz proveniente do Oriente que integra em si diferentes dimensões, as quais têm a sua origem nas diversas influências sofridas, quer pela filosofia hindu, quer pela filosofia cristã do período pós-Constantino. São disso exemplo as duas perspectivas de vida coexistentes na civilização oriental, as quais refletem respetivamente uma preocupação com a realidade interior de cada pessoa (filosofia hindu) e uma intenção de estender e universalizar a sua própria cultura e forma de viver (filosofia ocidental). Assim, *shanti* (paz) do hinduísmo consiste na tranquilidade e na ordem perfeita da mente e *ahimsa* do jainismo refere-se a não magoar qualquer ser vivo.

Gandhi fundiu os seus ensinamentos técnicos e estratégicos com o transcendentalismo hindu que reuniu no *Satyagraha* (poder da verdade) e no *ahimsa* (ação não violenta) como o respeito por todas as pessoas. Gandhi justifica a não-violência, não só como um dever pessoal, mas também como uma obrigação sociopolítica que facilita a construção da paz.

6. J. Lederach, *Educar para la paz* (Barcelona: Fontamara, 1984).

No Médio Oriente, o conceito hebraico *shalom* relaciona-se com o bem-estar material, isto é, com a prosperidade. Este conceito define-se e existe apenas num contexto de relações entre indivíduos e, por isso, liga-se ao conceito de justiça. Embora dependa de uma relação vertical com Deus, *shalom* explicita-se em termos de qualidade, de relação e de interação humana, sobretudo, a dois níveis: o primeiro, o interpessoal, evidencia a forma como as pessoas se relacionam entre si e o segundo, o internacional, baseia-se na estrutura socioeconómica que regula as relações entre os povos.

Constata-se que os conceitos orientais de paz reportam a uma interiorização, ou seja, a um dever que cada indivíduo tem em se respeitar reciprocamente.

Através da vida de Jesus Cristo, surge uma nova visão positiva da paz, assente num relacionamento individual com Cristo que se repercute e influencia as relações interpessoais. É a paz no sentido de *ágape*, isto é, o amor de entrega ao próximo e de sacrifício de boa vontade, inclusive, para com os inimigos.

Verifica-se, portanto, que os conceitos de paz conduzem a diferentes formas de pensar, assim como a diversos modos de a alcançar, de onde resulta uma riqueza de pensamento e de compreensão.

A paz é considerada como um dos mais altos valores, como um fenómeno amplo que engloba vários conceitos: harmonia, justiça social, bem-estar, tranquilidade e equilíbrio interior, necessários para se alcançar o ideal desejado. A paz é mais do que o resultado de algo não desejado, como a ausência de guerra (paz negativa); é, fundamentalmente, um fenómeno positivo e um valor humano. Lederach⁷ reconhece que a paz é “um dos mais importantes, desejados e elevados valores que temos no nosso vocabulário humano, mas não consiste numa meta e prioridade se não possuir um conteúdo concreto e real”.

Convém referir que tradicionalmente a paz nem sempre foi considerada sob uma perspectiva positiva; ela foi entendida como um conceito centrado nos conflitos violentos entre os Estados.

Em 1941, Quincy Wright⁸ defendeu a paz como um equilíbrio de forças no sistema internacional. Na sua opinião, a paz consistia num equilíbrio dinâmico de fatores políticos, sociais, culturais e tecnológicos, e a guerra devia-se à rutura deste equilíbrio.

7. J. Lederach, *Educar para la paz* (Barcelona: Fontamara, 1984), 26.

8. Quincy Wright, *A study of war* (Chicago: The University of Chicago Press, 1970).

Com Galtung⁹ surgem os conceitos de *paz negativa* e *paz positiva*, cujas conceções se referem respetivamente à ausência de guerra e ao resultado da justiça social. A definição de paz como ausência de guerra é um contrassenso, pois define a paz com o seu oposto, ou seja, com o que ela não é.

Segundo Galtung¹⁰, a paz significa ou implica uma ausência ou diminuição de todo o tipo de violência, seja ela direta (física ou verbal), estrutural ou cultural, seja dirigida contra o corpo, a mente ou o espírito de qualquer ser humano ou contra a natureza. Para este autor, a violência é “a causa da diferença entre o potencial e o atual, entre o que poderia ter sido e o que é” (Galtung)¹¹; deste modo, os aspetos positivos da paz concebem, não só a ausência de violência direta e estrutural, mas também a presença de uma cooperação não violenta, equitativa, sem repressões entre nações ou pessoas (Galtung)¹². Neste sentido, a paz é concebida como um processo e não como um ponto temporal, imóvel e estático.

Curle¹³, inglês, professor e pioneiro em Investigação para a Paz, focaliza a paz em termos de condições e relações, o que permite estudar mais objetivamente um conjunto de interações num determinado contexto. Começa por apresentar a paz em termos de relações pacíficas e não pacíficas, considerando que uma relação não é pacífica quando a violência afeta uma ou outra parte, durante o conflito. Curle define violência de um modo muito parecido com Galtung, visto que analisa, também, os termos de paz negativa e paz positiva, e refere que, numa definição negativa, as relações pacíficas são aquelas que carecem de conflito. A paz positiva é a ausência de luta declarada, portanto ela é uma relação pacífica que deveria significar, à escala individual, uma amizade e compreensão bastante amplas, de modo a salvaguardar divergências que pudessem surgir. A uma escala superior, as relações pacíficas deveriam implicar uma associação ativa, uma cooperação planificada, um esforço inteligente para prever ou resolver os conflitos

-
9. J. Galtung, “Violence. Peace and peace research”. *Journal of Peace Research*, 3, (1969):167-192.
 10. J. Galtung, “Reflexions sobre a violencia para reconstruir a paz.” In X. R. Jares (Ed.). *Construir a paz. Cultura para a paz* (Vigo: Xerais, 1996), 139-160.
 11. J. Galtung, *Sobre la paz* (Barcelona: Editorial Fontamara, 1985), 31
 12. J. Galtung, “Peace research takes sides”. *Peace: Research, Education, Action. Essays in Peace Research*, vol. I, (1975), 178.
 13. Curle. *Conflictividad y pacificación*. (Barcelona: Herder, 1978), 28.

em potência.

Tanto para Curle como para Galtung¹⁴, o eixo que permite passar de uma paz negativa a uma paz positiva é constituído pela igualdade e pelas relações entre os indivíduos, sobretudo, no que se refere à distribuição e controlo dos recursos naturais, humanos, sociais e institucionais. Não pode haver paz positiva, se existirem relações caracterizadas pelo domínio, pela desigualdade e pela não reciprocidade, mesmo que não haja conflito aberto.

Para Fisas¹⁵, o conceito de paz inclui não só a abolição de violência organizada a nível macro, como a guerra, mas também a nível micro, como as violações nas guerras ou no seio familiar.

Nos anos noventa do século XX, a perspetiva holística-Gaia, considera a existência do conceito paz com o meio ambiente, apresentando-o segundo diferentes níveis: o individual, o familiar, e o global. Lovelock¹⁶ foi o primeiro a servir-se do termo nesta aceção, concebendo a teoria da paz-Gaia como um elevado valor, no que se refere às relações dos seres humanos com o sistema bio ambiental, considerando a paz holística como o conjunto da paz interna, externa e espiritual.

Em 1963, na Encíclica *Pacem in Terris*, João XXIII¹⁷ diz que “a paz verdadeira e firme entre as nações não pode assentar sobre a igualdade das forças militares, mas somente sobre a confiança recíproca” (§ 113). E, mais adiante, considera que a paz “será uma palavra oca se não estiver alicerçada sobre a ordem fundada na verdade, construída com as normas da justiça, vivificada e integrada pela caridade e, por fim, realizada na liberdade” (§ 167).

Para além das perspetivas já abordadas sobre o conceito de paz é de referir que, ao longo da história, muitos autores a estudaram segundo diversos aspetos de acordo com o contexto histórico em que viveram.

Para Gaston Bouthoul¹⁸, a paz estável é “um consentimento geral, um equilíbrio e uma cooperação espontânea”; e Possenti¹⁹ evidencia a paz como uma realidade que não é vazia. “A paz está intimamente

14. J. Galtung, “Violence. Peace and peace research”. *Journal of Peace Research*, 3, (1969), 167-192.

15. V. Fisas, *Cultura de paz y gestión de conflictos* (Barcelona: Icaria, 1998).

16. J. E. Lovelock, *Gaia. A new look at life on earth* (Oxford: Oxford University Press, 1979).

17. João XXIII, “*Pacem in Terris*.” In *Caminhos da justiça e da paz* (3ª ed.) (Lisboa: Rei dos Livros, 1993), 195-233.

18. G. Bouthoul, *Viver em paz* (Lisboa: Moraes, 1968), 210.

19. V. Possenti, *Frontiere della pace* (Milano: Editrice Massimo, 1973), 35, 36.

ligada à justiça, à liberdade e à dignidade humana . . . a paz plena não é imobilidade espiritual, mas uma tensão para um fim a conquistar sempre mais plenamente”.

Para Jares²⁰, especialista em educação para a paz,

... a paz é mais do que um ponto final num conflito, é o início de uma ordem social que exige e implica a justiça social, o desenvolvimento equitativo dos povos e a vivência dos direitos humanos, dentro e entre os Estados, num meio ecologicamente saudável.

Hicks²¹ considera que a paz “não é simplesmente um estado de existência no qual os indivíduos aceitam com passividade o *status quo*, mas trata-se, pelo contrário, de um processo ativo que procura modos não violentos e criativos de relacionamentos”.

Para Zaragoza²², a paz tem um objetivo a longo prazo que pressupõe a criação de uma ligação forte entre paz, desenvolvimento, justiça e democracia.

Após as várias abordagens sobre o conceito de paz, chegou-se a uma definição específica, constando

... paz de um processo referente ao ser humano e, por isso, contribuindo para a promoção da sua dignidade, da justiça, da liberdade, da igualdade, da fraternidade e da responsabilidade, assim como de outros valores que lhe são inerentes. A paz não é algo que vem de fora, mas que nasce dentro do indivíduo e se reflete nas relações consigo próprio, com a sociedade e com a natureza. A paz é o dever ser de cada homem e mulher inseridos na complexidade da sociedade atual. É, ainda, uma resposta gratuita para com a natureza, sustento da vida humana, que deve ser preservada em função das gerações futuras.²³

Como se verifica, a paz é um tema amplo, que contém em si dimensões pessoais, sociais e ambientais e, por sua vez, se desenvolve em espaços ainda mais vastos e com conteúdos que estão relacionados com o ser humano a diferentes níveis, pois a paz só se concretiza quando os indivíduos possuem a consciência de que é indispensável um esforço

20. X. R. Jares, (Ed.) *Construir a paz. Cultura para a paz* (Vigo: Xerais, 1996), 13

21. D. Hicks, *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula* (2ª ed.) (Madrid: Ediciones Morata, 1999), 96.

22. F. Zaragoza, *Un mundo nuevo* (2ª ed.) (Barcelona: UNESCO, 2001).

23. Esta referência foi rasurada, porque pode identificar o autor do artigo.

que una todas as perspectivas da vida humana.

O fundamento da paz está, essencialmente, na certeza de que a fraternidade e o amor são as condições básicas para a sua construção. No entanto a paz só é verdadeira quando é coincidente com a libertação a nível ético e político e com uma relação autêntica entre os indivíduos em que são respeitados os seus direitos e a sua liberdade (Possenti)²⁴.

A paz não é desejada por ser útil e por promover o desenvolvimento, mas porque sem ela não existe uma verdadeira convivência humana que se realiza através da fraternidade e segundo Lubich²⁵ é promotora de “um novo estilo de vida: une a comunidade e, simultaneamente, distingue os papéis e os deveres”.

Se a história humana é uma ilustração do *homo homini lupus*, a paz efetiva deve ser a progressiva aplicação do *homo homini frater*. A paz positiva consiste na coexistência fraterna dos espíritos e dos corações; é o início da compreensão recíproca, do respeito e da estima do outro enquanto ser diferente.

Este aspeto é sublinhado no discurso que Papa Francisco²⁶ fez ao Conselho de Segurança da ONU em 14 de junho de 2023 (que foi lido pelo dom Gallagher) onde refere que a humanidade passa um momento semelhante a uma terceira guerra mundial em frações devido à “falta de fraternidade que emerge de tantas situações de injustiça, pobreza e desigualdade, a falta de uma cultura da solidariedade”.

E sublinha que “o pior efeito desta escassez de fraternidade são os conflitos armados e as guerras, que não tornam apenas as pessoas inimigas, mas povos inteiros, cujas consequências negativas se repercutem por gerações”.

Quando surgiram as Nações Unidas, parecia que a humanidade tivesse aprendido com os dois conflitos mundiais de grande alcance, mas presentemente estamos perante inúmeros conflitos que em certa medida podem ultrapassar as consequências dos anteriores. A única diferença é que são conflitos dispersos em várias partes do mundo

24. Op.cit., 37.

25. C. Lubich, *Una cultura nuova per una nuova società* (Roma: Città Nuova Editrice, 2002), 160.

26. Papa Francisco, “O Papa: sofremos a escassez de fraternidade, dizer seriamente “não” à guerra.” *Vatican News*. (14 de junho de 2023), <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2023-06/papa-mensagem-conselho-seguranca-onu-gallagher-guerra-paz.html>.

embora a intensidade, possa ser superior aos conflitos das duas guerras mundiais, visto o número das vítimas ultrapassarem em número das anteriores.

Por estas razões, torna-se urgente repetir com o Papa Francisco “Chegou a hora de dizer seriamente “não” à guerra, de afirmar que as guerras não são justas, mas que só a paz é justa: uma paz estável e duradoura, não construída sobre o equilíbrio precário da dissuasão, mas sobre a fraternidade que une.”

Como já se viu, a paz não é um dado adquirido; é um processo, um método para resolver problemas, e é a soma de muitos atos; não se constrói com diálogos e negociações à volta de uma mesa, não se reduz a um conjunto de leis e assinaturas de tratados, como se pensou ao longo da história. Só será uma realidade de hoje e de amanhã, quando enraizada nos valores que lhe são inerentes, vividos e transmitidos às gerações vindouras.

Deste modo as dimensões da paz não têm limites: são pessoais e comunitárias, materiais e espirituais, económicas e políticas, culturais e educativas. Em cada uma destas dimensões, o diálogo fraterno, a confiança recíproca entre as pessoas e entre os povos, o confronto com outras perspetivas intelectuais e espirituais, ocupam um lugar importante.

A paz é um valor humano de grande amplitude, é um processo de relações pessoais, sociais e ambientais que tende à justiça, ao desenvolvimento, ao respeito pelos direitos humanos e à democracia.

A paz é um sinal de bem-estar, de felicidade e de harmonia que une as pessoas umas às outras, à natureza e ao universo. É ainda algo mais, porque consiste numa prática universal indissociável da condição humana, como sentimento, ideia e prática que acompanha o indivíduo ao longo de toda a sua vida.

Embora no século XXI, a paz não seja património da humanidade, deveria ser real e tangível na existência diária de todas as pessoas, porque ela é indispensável para que todo o ser humano possa ter uma vida digna e segura.

A paz é o mais alto projeto temporal e a obra mais nobre que o ser humano pode construir.

Pode dizer-se que a paz resulta de uma convivência humana justa, a partir da qual os indivíduos alcançam os objetivos pessoais, familiares e sociais.

Apesar de todo o progresso científico e técnico, assiste-se a uma crise generalizada da paz. Não só aumentam os problemas pessoais que originam doenças psicológicas e um desequilíbrio na vida dos indivíduos, mas também se ampliam os conflitos nas famílias, nos grupos sociais, nas empresas, no próprio Estado, sem falar das questões internacionais.

Atualmente, perante as tensões que se verificam a todos os níveis importa que cada pessoa se consciencialize de que o desenvolvimento da paz interior, cuja edificação contribui para a construção da paz social, é um trabalho a longo prazo e que comporta o empenho, o esforço e a paciência dos indivíduos que a defendem.

Quintás²⁷ é da opinião que a paz interior depende, em parte, da tolerância recíproca, visto que a verdadeira tolerância não se reduz a uma simples permissividade-aceitação de qualquer tipo de comportamento, não é indiferença perante a verdade e os valores, mas pressupõe respeito e estima.

É ainda de relevar que o direito de viver em paz é um direito fundamental inerente à dignidade da vida humana e ao exercício da liberdade. Não é suficiente reconhecer o direito à paz, é preciso garanti-lo e recuperá-lo nos ambientes onde se tenha perdido.

Tal como se deseja para as novas gerações o direito a um ecossistema equilibrado, e não um prestes a entrar em colapso, como se verifica atualmente, também se deve auspiciar o direito a uma sociedade que viva em paz e em harmonia, condição esta, que os indivíduos dos séculos passados não conseguiram construir e infelizmente não o verificamos ainda no século XXI.

Perante a análise feita sobre o conceito de paz é de relevar que é a partir desta noção que se pode interpretar e promover uma educação para a paz e uma cultura de paz.

4. Educação para a paz

Definir educação para a paz não é tarefa fácil, dadas as divergências resultantes das várias conceções.

É importante referir que os conceitos de educação e paz não se podem considerar neutros, porque pressupõem o esforço de acomodo-

27. L. Quintás, *El libro de los valores* (Madrid: Planeta, 1996).

dação dos indivíduos aos valores predominantes da sociedade. Se a socialização é o processo de interiorização/assimilação de certos hábitos e valores, segundo a sociedade a que se pertence e faz parte da construção social da realidade, então, a criança descobre quem é, na medida em que se insere na sociedade. Sendo assim, os indivíduos extraem da sociedade a sua identidade, os seus papéis e a sua visão cósmica do mundo. A educação é, pois, fundamental na transmissão dos modelos sociais e dos valores que configuram o próprio educando e a sua função no mundo.

Ao contrário da simples escolarização, a educação é feita ao longo da vida: é um processo no qual intervêm os múltiplos elementos constitutivos de cada sociedade; não é neutra; pode ser considerada como um ato consciente, que se orienta para um determinado modelo de sociedade e de ser humano. Neste processo, é importante não só o compromisso dos educadores/professores como profissionais, mas também como pessoas. Educa-se para a paz na medida em que se intervém num processo educativo que contribui para afastar o perigo da guerra, terminar com as zonas empobrecidas do planeta, ensinar a não-violência, aprender a considerar o conflito como um meio de mudança, resolvê-lo de modo não violento e integrar o educando/aluno no processo de transformação da sociedade no sentido da justiça.

O modelo histórico da educação para a paz foi apresentado pela primeira vez de uma forma global por Jares^{28, 29}). Seguindo este autor a expressão “educação para a paz” liga-se, explicitamente ou não, a uma tradição pedagógica que tem como protagonista, no século XVII, Comênio, o fundador da Pedagogia como ciência e o inspirador da corrente denominada por *mundialismo*. Para obter a união da humanidade, Comênio propôs dois caminhos complementares: a *pansofia* ou ciência universal e a *educação*. A *pansofia* consiste no resumo de todo o saber e é através da *educação* que se atinge a união mundial e se alcança a paz. A humanidade aprende a afastar os conflitos com a verdade e não com a violência (Hendrich)³⁰.

28. X. R. Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (Madrid: Editorial Popular, 1991).

29. X. R. Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (Madrid: Editorial Popular, 1999).

30. J. Hendrich, “El esfuerzo pacifista de Comenius”. In P. Bovet. *La paz por la escuela* (Madrid: Ediciones La Lectura, 1927), 143-149.

Rousseau³¹. foi também um antecessor da educação para a paz. Segundo a sua orientação pedagógica, considerava que o indivíduo é por natureza pacífico e tímido, não há guerra entre os indivíduos, só há guerra entre os Estados. Do ponto de vista pedagógico, a descoberta da criança é a sua grande revolução e o seu princípio educativo é a liberdade.

Maria Montessori³², Pere Rosselló³³ e John Dewey³⁴ defendem uma conceção positiva da educação para a paz. Para estes autores, não é suficiente mostrar os horrores da guerra, é preciso sobretudo promover o espírito de cooperação e compreensão entre os indivíduos.

Um dos principais objetivos da educação para a paz é promover a formação de seres humanos não violentos, isto é, pessoas que tenham confiança em si e nos outros; que saibam intervir de modo criativo e pessoal num determinado contexto e o consigam modificar tendo por base o humanismo; que se empenhem em resolver os conflitos sem violência; que saibam trabalhar em rede, a nível mundial e que procurem a verdade sem reivindicar a sua exclusiva propriedade.

Nani³⁵ considera que o percurso da educação para a paz, de acordo com os seus objetivos, é “caracterizado por um deslocamento do eixo cognitivo para o eixo relacional”. A paz não surge como um conjunto de conhecimentos, mas como uma relação diferente com o outro (os semelhantes, os diferentes, as coisas, a natureza, o transcendente e a própria pessoa).

Relativamente aos conteúdos, o percurso da educação para a paz, tem uma outra característica importante, que não se centra nos temas, mas nos problemas, especialmente, nos conflitos, dos quais se destacam: o racismo como conflito entre diferentes; a desigualdade Norte/Sul, como conflito entre Ocidente e Terceiro Mundo; e a questão ecológica, como o conflito entre o ser humano e a natureza. É nas metodologias ativas que se encontra a novidade deste percurso, sobretudo nas que se referem à área dos valores.

31. J.J. Rousseau, *Emílio o de la educación*. (Barcelona: Fontanella, 1973), 125.

32. M. Montessori, *Educação e Paz* (Queluz: Portugália, s.d.).

33. P. Roselló, *La paz por la escuela* (Madrid: La Lectura, 1927).

34. J. Dewey, *Pedagogía y Filosofía* (Madrid: Fco. Beltrán, 1930).

35. A. Nani, “Pace: educazione alla”. In J. M. Prellezo (Ed.), C. Nani & G. Malizia. *Dizionario di scienze dell’educazione* (Torino: Editrice Elle Di Ci, S.E.I Facoltà di Scienze dell’Educazione. Università Pontificia Salesiana, 1997), 785-786.

Ao longo dos tempos, relevou-se que o ensino mais eficaz provinha diretamente dos educadores, mas Montessori³⁶ evidenciou a importância do ambiente, pois “existe uma correspondência total entre o indivíduo e o ambiente. O uso das coisas molda o homem e este molda as coisas. Neste moldar recíproco, afirma-se o amor do homem pelo ambiente”. A criança tem amor, não ao objeto, mas ao trabalho com que ele é realizado, porque quando num certo ambiente se inicia um trabalho, efetua-se uma associação, de onde pode surgir algo interessante que valorize a individualidade e eleve a pessoa. Se esta situação não se verifica, nasce a ganância pela posse dos objetos que fazem parte do ambiente e a criança, em vez de se associar e colaborar, luta e confronta-se com os outros.

Na educação para a paz não pode haver contradição entre o fim (educar para a paz) e os meios, isto é, a forma deve ser pacífica, pois, caso contrário, os/as alunos/as aprendem a violência que é exercida sobre eles.

Se a educação para a paz, nas escolas em particular e na sociedade em geral, fosse uma realidade, verificar-se-ia certamente a modificação de alguns comportamentos, designadamente no referente à guerra, à diversidade étnica, à violência estrutural, à paz positiva, à paz negativa, à agressividade, ao conflito, à competitividade e ao inimigo, contribuindo efetivamente para o desenvolvimento de uma nova humanidade.

Na Conferência em Copenhaga, a 22 de maio de 1937, Montessori refere que uma educação capaz de salvar a humanidade é muito exigente: implica o desenvolvimento espiritual do homem, a valorização e a preparação adequada do jovem para poder compreender a sua época. O segredo reside na possibilidade de o indivíduo dominar a tecnologia que hoje, por vezes, o oprime. É preciso valorizar cientificamente as energias humanas e organizar a humanidade, de modo a que os indivíduos não se ignorem a si próprios e ao mundo em que vivem. Para isso é imprescindível a paz, preparando-a cientificamente através da educação.

A educação para a paz deve ser também uma educação para o encontro de individualidades que se manifestam e cooperam. Um lugar onde se aprende a lidar com as potencialidades de transformação que cada um possui e onde os projetos culturais se podem converter em atividade política. Só assim, é que o projeto da cultura de paz tem

36. Op.cit., 71.

sentido e é um instrumento útil na mobilização das pessoas, para a sua própria transformação e para a transformação do meio em que estão inseridas.

A educação tem a missão de dar às pessoas a capacidade de desenvolver ao máximo os seus talentos, incluindo a responsabilidade pela sua própria vida e a realização dos seus objetivos (Delors)³⁷; é um instrumento fundamental de transformação social e política. Se a paz consiste na transformação criativa dos conflitos e se os seus principais conceitos são: o conhecimento, a imaginação, a compaixão, o diálogo, a solidariedade, a integração, a participação e a empatia; então, o seu objetivo é desenvolver uma cultura da paz, oposta à cultura da violência.

É através da educação que se promovem os valores, os meios e os conhecimentos que servem de suporte ao respeito pela paz, pelos direitos humanos e pela democracia, visto que a educação é um meio para eliminar a suspeita, a ignorância, os estereótipos, os preconceitos e, ao mesmo tempo, promover os ideais da paz, da tolerância, da não-violência, do apreço mútuo entre os indivíduos, grupos e nações (J. Symonides & K. Singh)³⁸.

A educação para a paz reflete-se no esforço de fortalecer uma maneira nova de ver, de entender e de viver o mundo, começando por si próprio, continuando com os outros até formar uma rede.

Fisas³⁹ refere que “a educação para a paz para além de ser uma educação sobre os conflitos, deve pôr a ênfase noutros aspetos”. É fundamental, aprender a reconhecer os interesses do opositor colocando-se no seu lugar e circunstâncias (Bejarano).⁴⁰ Para alcançar este objetivo, é preciso aumentar o afeto e empatia por parte dos indivíduos. É ainda importante que os povos dominantes terminem com a sua arrogância e efetuem um *desarme natural*, aceitando a multiculturalidade e a riqueza da diversidade humana.

A educação para a paz deve também ensinar a perder o medo pela diferença do outro, tratar as outras culturas em igualdade de condições,

37. Op. cit.

38. J. Symonides, & K. Singh, “Constructing a culture of peace: challenges and perspectives. An introductory note”. In J. Symonides & K. Singh. *From a culture of violence to a culture of peace* (UNESCO, 1996), 20-30.

39. Op. cit., 384.

40. J. A. Bejarano, *Una agenda para la paz. Aproximaciones desde la teoría de la resolución de conflictos* (Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1995).

afastar a tentação de impor aos outros modelos económicos, políticos, culturais e tecnológicos. Neste campo, Delors⁴¹ considera que a educação tem um papel fundamental, na medida em que “ajuda a entender o mundo e o outro, para melhor se compreenderem”.

Sublinha-se que o conceito de paz, segundo uma perspectiva pedagógica, deve estar inserido noutros âmbitos como o psicológico, o social, o afetivo e o ambiental.

A perspectiva ontológica e religiosa refere que a educação para a paz é uma educação orientada para todos. Não se pode educar para a paz, olhando o ser humano unicamente como um ser individual, mas é necessário ter em conta a sua integração nos âmbitos social e político.

Segundo Jares (⁴², ⁴³, ⁴⁴ e ⁴⁵) educar para a paz consiste num modo especial de educar em valores; tem como objetivo principal recuperar a ideia de paz positiva; é uma educação desde e para a ação; consta de um processo contínuo e permanente; pode fazer parte da dimensão transversal do currículo abrangendo todos os elementos e etapas educativas. Pressupõe conjugar o binómio teoria e prática, mas de modo particular a concordância entre os fins a alcançar e os meios a aplicar. Tem como objetivos e conteúdos prioritários a educação para a compreensão internacional, para os direitos humanos, para o desarmamento, a educação intercultural, para o desenvolvimento, a educação para o conflito e, por fim, educar para a paz implica a necessidade da existência de um corpo docente comprometido pedagógica e socialmente com a construção de uma cultura de paz.

Um outro conceito de educação para a paz, é apresentado por Rojo ⁴⁶ ao referir que se trata de um processo que visa a construção de uma resposta à crise do mundo atual, caracterizada pela agressão do ser humano contra si mesmo, contra os outros e contra a natureza. Segundo este autor, a educação para a paz é uma resposta que procura a consciencialização da pessoa e da sociedade, de modo a considerar a harmonia do ser humano consigo mesmo, com os seus semelhantes e com a natureza, como substrato dessa sociedade. Esta tripla harmonia

41. Op. cit., 44.

42. X. R. Jares (Ed.) (1983). Educación para la paz. *Cuadernos de Pedagogía*, 107, 69-72.

43. X. R. Jares (Ed.), *Educar para arma-la paz* (A Coruña: Via Láctea, 1986).

44. X. R. Jares, *Educación para la paz. Su teoría y su práctica* (Madrid: Editorial Popular, 1991).

45. X. R. Jares (Ed.), *Construir a paz. Cultura para a paz* (Vigo: Xerais, 1996).

46. Martín Rodríguez Rojo, *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal* (Barcelona: Oikos-Tau, 1995).

alcança-se com o contributo da educação para a paz, e pressupõe o enlace de três dimensões educativas: a pessoal, que visa a alteração do comportamento a nível das relações interpessoais e na aquisição de atitudes contemplativas, autónomas, não violentas e de alegria perante os prazeres da vida; a sociopolítica, reguladora das relações de justiça e convivência na sociedade; e a ambiental ou ecológica que promove a mudança de comportamento face à natureza afetada pelas agressões bélicas, claramente destrutivas da atmosfera e do ambiente em geral.

Perante o exposto, pode-se definir a educação para a paz, como uma ação educativa permanente, ao longo da vida, facilitadora e promotora de relações positivas e harmoniosas da pessoa consigo própria, com os outros, com a natureza e com o transcendente, que favorece a resolução dos conflitos de forma não violenta e que tem como meta a justiça, a liberdade, a igualdade, a fraternidade e a edificação de uma cultura de paz garante de uma existência feliz e pacífica do indivíduo e da sociedade.⁴⁷

É de relevar o quanto a UNESCO⁴⁸ tem feito e faz em favor da educação para a paz.

Neste sentido, referem-se alguns aspetos resultantes da última Conferência Geral da UNESCO realizada a 20 de novembro de 2023, nomeadamente a aprovação por unanimidade da Recomendação sobre Educação para a Paz, os Direitos Humanos e o Desenvolvimento Sustentável, instrumento político universal que atribui à educação um papel essencial na promoção do desenvolvimento humano e da sustentabilidade da Paz.

Audrey Azoulay, Diretora Geral da UNESCO, nesta ocasião afirmou:

Hoje, quando as crises polarizam as nossas sociedades, quando a ordem mundial multipolar continua a ser palco de conflitos violentos, a educação deve continuar a ser, mais do que nunca, um baluarte defensivo contra as fraturas do mundo e uma base para alcançar a paz sustentável... É esta mesma convicção que continua a impulsionar a ação da UNESCO.

47. Op. cit., 204.

48. UNESCO, *La UNESCO aprueba una recomendación histórica sobre el papel transversal de la educación en la promoción de la paz*. (2023), <https://www.unesco.org/es/articles/la-unesco-aprueba-una-recomendacion-historica-sobre-el-papel-transversal-de-la-educacion-en-la>.

A Recomendação reconhece que a paz se constrói não só através de negociações internacionais, mas também nas salas de aula, nas escolas e nos campos desportivos, através da educação artística e científica e ao longo da vida.

Professor Charles Bosire, delegado permanente do Quênia junto da UNESCO e presidente do Departamento encarregue de rever a Recomendação de 1974 afirmou:

Nosso mundo precisa de uma mensagem de paz agora mais do que nunca. A educação pode nutrir os laços entre as pessoas. No contexto atual, não podemos perder esta oportunidade de afirmar enfática e claramente aqui na UNESCO que os Estados-Membros concordam com uma visão da educação ao serviço da humanidade e da paz.

A atual Recomendação coloca especial ênfase nos direitos humanos e nas liberdades fundamentais e integra questões consideradas essenciais para alcançar uma paz sustentável na era atual, tais como o desenvolvimento sustentável, as alterações climáticas, o respeito pela diversidade, a igualdade de género e a literacia mediática e informacional.

Nesta Recomendação são delineados 14 princípios orientadores que deverão orientar a transformação dos sistemas educativos nas próximas décadas.

Sublinha que, para além das competências básicas em literacia e aritmética, os alunos devem adquirir competências como empatia, pensamento crítico, compreensão intercultural e gestão ambiental sustentável.

Abrange atividades educativas em todos os contextos e em todos os níveis ao longo da vida, interligando a saúde física e mental dos alunos e a sua capacidade de aceder à educação, o impacto das alterações climáticas no sistema educativo, bem como o conhecimento adquirido fora da sala de aula.

Engloba todas as partes interessadas no sector da educação, desde decisores políticos e professores a educadores informais e de tradição.

Atualiza a educação, considerando as mudanças que o mundo tem vivido e as que ocorrerão nas próximas décadas, tem em conta fenómenos contemporâneos como o aumento do discurso de ódio na Internet e dá orientações sobre o que pode ser feito através da educação para criar resiliência nos alunos.

Contemporaneamente, à educação para a paz defendida pela UNESCO e por diversos organismos educativos, ressalta a urgência de, nos dias de hoje, se educar para a paz, de modo a alcançar-se uma cultura de paz.

5. Cultura de paz

Etimologicamente, a palavra *cultura* deriva do latim *colere* que significa cultivar. Esta noção distingue o indivíduo instruído (culto) do iletrado (inculto). Outro sentido provém do alemão *kultur* e designa o cultivo das melhores atitudes e valores potencialmente encerrados no ser humano. A questão sobressai quando a escola é vista como uma instituição social que transmite a cultura, segundo uma perspectiva académica e promocional. Neste sentido, a interpretação de cultura desclassifica outras formas culturais de valor como, por exemplo, a experiência e a sabedoria dos anciãos.

Um outro modo de definir cultura é a descrição dos conteúdos, crenças, comportamentos, conhecimentos, línguas, técnicas, produções (literárias, musicais, arquitetónicas, tecnológicas) de determinada sociedade. Assim, a dificuldade epistemológica de definir cultura deve-se à impossibilidade de enumerar todos os aspetos que a compõem.

A cultura pode ser entendida a partir da sua *funcionalidade*. Bullivant^(49, 50, 51), distingue duas dimensões: a primeira, refere-se à função de salvaguardar a própria tradição cultural e é denominada por *cultura expressiva*. Este autor defende que os *aspetos gratuitos* favorecem a qualidade de vida psicológica de um grupo (literatura, arte, música, folclore ou crenças), assim como a segurança emocional que contém uma identidade cultural comunitária. Neste sentido, Bullivant⁵² orienta-se para a segunda dimensão da cultura: a *instrumental* definindo

49. Br. Bullivant, *The pluralist dilemma in education* (Sidney: Allen y Unwin, 1981).

50. Br. Bullivant, "Towards radical multiculturalism: resolving tensions in curriculum and Education Planning", in S. Moggdíl et al. *Multicultural education. The interminable debate* (Londres: The Falmer Press, 1988), 33-47.

51. Br. Bullivant, "Culture: nature and meaning for teachers", in J.A. Banks & Ch.A. (Eds.), *Multicultural education. Issues and perspectives* (Londres: Allyn and Bacon. Multicultural, 1989), 27-45.

52. Br. Bullivant, "Towards radical multiculturalism: resolving tensions in curriculum and Education Planning", in S. Moggdíl et al. *Multicultural education. The interminable debate* (Londres: The Falmer Press, 1988), 27, 43.

cultura como “um instrumento de sobrevivência, sempre em evolução, baseado no caminho adaptativo que permite aos grupos sociais enfrentarem os problemas da vida num determinado contexto”. Considera ainda a cultura como “um programa no qual o grupo procura sobreviver e adaptar-se ao seu ambiente”.

É de referir que nenhuma cultura é imutável. Quando se modificam os elementos ambientais, verificam-se, também, adaptações do programa cultural existente dando origem a um outro programa, devido aos mecanismos de reequilíbrio. Lipiansky⁵³ reforça esta ideia afirmando que, nas nossas sociedades complexas e em mudança, o dinamismo multicultural faz parte integrante do cultural no sentido mais usual.

As ciências sociais têm demonstrado que, quanto mais uma sociedade se fecha em si mesma na sua cultura, mais empobrecida fica. Verifica-se que uma conceção dinâmica da cultura é relevante tanto para as populações maioritárias como para as minoritárias, visto que em qualquer cultura, após a fundamentação da sua identidade, é enriquecedor o intercâmbio com outros padrões culturais, em planos diferentes: científico, literário, musical, axiológico.

Para além da definição de cultura, importa ainda abordar a questão da cultura de paz que foi analisada de um modo particular pela UNESCO, quando em 1995 a definiu como

“Uma cultura de convivência e equidade fundada nos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade; que rejeita a violência, se dedica a prevenir os conflitos na sua origem, a resolver os problemas segundo o caminho do diálogo e da negociação; que assegura aos indivíduos o pleno exercício de todos os direitos e proporciona os meios para participarem plenamente no desenvolvimento endógeno da sociedade.” (Zaragoza).⁵⁴

No âmbito da paz e da cultura de paz, a UNESCO possui uma missão específica, porque é o único organismo das Nações Unidas cujo mandato se refere diretamente à paz.

A Constituição da UNESCO⁵⁵ refere que a sua missão consiste em

53. E. M., Lipiansky, “Communication, codes culturels et attitudes face a l’altérité.” *Intercultures* 7 (1989), 27-37.

54. Op. cit., 557-558.

55. UNESCO, *Constituição da UNESCO, Ato Constitutivo* (1945) Preâmbulo <http://www.unesco>.

Contribuir para a manutenção da paz e da segurança, intensificando, através da educação, da ciência e da cultura a colaboração entre as nações, de modo a assegurar o respeito universal da justiça, dos direitos humanos e das liberdades fundamentais a todos os indivíduos, sem distinção de raça, sexo, língua ou religião, que as Nações Unidas, reconhece e a todos os povos.

É gratificante ver que a comunidade internacional reconheceu a cultura de paz como uma prioridade fundamental, quando a Assembleia Geral das Nações Unidas proclamou o ano 2000, como o Ano Internacional da Cultura de Paz, e a década 2001-2010, Década Internacional para a promoção de uma cultura da não-violência e da paz em benefício das crianças do mundo.

Qualquer cultura de paz é antes de tudo uma cultura; é um processo orientado em função da transformação, através dos trabalhos dos indivíduos, do seu modo de viver, dos comportamentos e das relações com os outros.

Segundo Zaragoza ⁵⁶, existem três atitudes que se podem ter perante uma outra pessoa: a primeira é a rejeição, por vezes, fruto da indiferença e da ignorância; a segunda, consiste em pressionar a outra pessoa para que se modifique e renegue a sua própria identidade; e a terceira, implica consciencializar-se da alteridade, respeitá-la e acolhê-la sem perder a sua singularidade.

Cada indivíduo é formado por uma cultura definida pelos seus comportamentos e pelas suas atitudes, capital esse que é essencial na construção da paz, já que esta não se constrói sem a cultura que modela a relação com o outro. Neste contexto, é essencial atuar preventivamente e eliminar o que conduz à guerra e à violência. Assim, cada pessoa tem responsabilidades perante o futuro.

A UNESCO tem como função divulgar a cultura da paz, utilizando meios como a educação e a própria cultura, considerados como os alicerces da paz e da segurança humana, porque ligados a uma ética baseada nos princípios da democracia.

Numa época, em que todos os anos se atribuem milhões de dólares a despesas militares, o processo de desarmamento deve contribuir para estabelecer alianças regionais e sub-regionais que são pertença de uma

org.br/areas/dsocial/antigoconteudosocial/desenv/culturadepaz/mostra_documento

56. F. Zaragoza, F., *Un mundo nuevo* (2ª ed.), (Barcelona: UNESCO, 2001).

nova etapa na edificação de uma cultura de paz. Para tal, é preciso reduzir as causas que conduzem ao atraso do desenvolvimento social (segurança alimentar, educação, saúde) e eliminar as armas nucleares para que o mundo consiga viver sem medo de um holocausto nuclear⁵⁷.

Convém ainda sublinhar, que os milhares de dólares que são gastos, hoje em dia, na guerra e na sua preparação, podem ser revertidos na realização de ações concretas a favor da paz, nomeadamente, a erradicação da pobreza no mundo; a garantia de uma educação para todos ao longo da vida; a melhoria da qualidade do ensino; a alteração da investigação científica, no sentido de substituir a construção de meios promotores do conflito, pelo desenvolvimento de técnicas e saberes que permitam melhorar a qualidade de vida de todos os seres humanos; o enriquecimento do diálogo intercultural e o fim dos preconceitos e ideias promotoras de guerra.

O sentido humanista que a Carta das Nações Unidas e a Constituição da UNESCO contêm desenvolve-se na medida em se promove e se expande uma cultura de paz.

A paz tende a ser um direito humano, por isso a importância não só de abordar a questão de educar para a paz, mas também de promover uma cultura de paz.

No século XXI, educar para a paz e assentar as bases para uma cultura de paz significa preparar as novas gerações para procurar um novo consenso sobre as convicções humanas integradoras. Este consenso não se pode limitar a uma norma restrita, nem a uma obrigação política, mas deve ser um consenso ético, um diálogo entre as diferentes tradições culturais, consciente de que para o bem de muitos é preciso que alguns limitem o seu bem-estar e aceitem a insuficiência, porque como diz Zaragoza⁵⁸

57. A Comissão de Camberra encarregue de estudar a eliminação das armas nucleares, entregou ao Secretário Geral da Conferência para o Desarmamento, em 26 de agosto de 1996, o resumo dos seus trabalhos no qual referia que «o poder destruidor das armas nucleares é imenso. Qualquer utilização destas armas provocaria uma catástrofe. A primeira condição de as eliminar é fazer com que os estados que as possuem se comprometam, sem ambiguidades, em eliminar as armas nucleares e concordem em promover medidas imediatas e acordos concretos de modo a concretizar esta eliminação. Será necessário alargar progressivamente as garantias às atividades nucleares desempenhadas pelos estados dotados de armas nucleares, aos estados não declarados que possuem estas armas, e aos estados quase nucleares, visto que o seu objetivo final é a sua aplicação universal em todos os países».

58. F. Zaragoza, *La memória del futuro* (Catalunya: Centre UNESCO, 1994), 12.

... hoje, mais do que ontem, sobreviver significa partilhar recursos e conhecimentos, preservar a riqueza da natureza e da diversidade das culturas, aceitar a identidade e a diferença para poder viver inteligentemente, fazer alianças para aumentar a força disponível e conseguir juntos a vitória sobre a adversidade.

Uma cultura de paz consiste, também, na formação de um novo contrato social e ecológico a nível planetário, que através de instrumentos jurídicos e políticos estabeleça um equilíbrio, nas sociedades, baseado nos valores do humanismo moderno, de solidariedade, de fraternidade, de justiça, de liberdade e de desenvolvimento sustentável (Prera)⁵⁹.

Para E. Boulding⁶⁰ “uma cultura de paz

é uma cultura que promove a pacificação, entre estilos de vida, crenças, valores e comportamentos que favorecem a construção da paz; acompanha as mudanças institucionais; promove o bem-estar, a igualdade, a administração equitativa dos recursos, a segurança para os indivíduos, as famílias, a identidade dos grupos ou das nações sem recorrer à violência.

Perante o que foi dito, verifica-se ser necessário, mais do que nunca, promover uma educação que vise colmatar a falta de justiça, de igualdade, de respeito, de tolerância, de solidariedade, que promova o desenvolvimento da paz e a implementação de uma cultura de paz na sociedade.

Chega-se finalmente ao ponto de abordar a questão da abertura à verdade, sem a qual não é possível alcançar a paz na sociedade e construir uma cultura de paz.

6. Abertura à verdade

A questão da verdade é um princípio ético maioritariamente estudado em filosofia. Nesta reflexão pretende-se sublinhar a vertente da verdade no âmbito da construção da paz, da educação para a paz e de uma cultura de paz.

59. A. Prera, *La cultura de paz, un nuevo contrato moral de la sociedad*. (Dialogo, 21, 1997), 14-15.

60. E. Boulding, “The concept of peace cultural” in E. Boulding, *Peace and conflict issues after the cold war*. (UNESCO, 1992), 107.

Jares⁶¹ refere que a verdadeira natureza da educação possui em si a procura da verdade. Segundo o mesmo autor “o processo educativo implica o conhecimento das diferentes explicações e possíveis direções a tomar na vida, ao mesmo tempo que aprendemos a situar-nos perante elas e a decidir autónoma e livremente”.

A verdade nem sempre é o critério de avaliação de determinada situação, pelo contrário, toma-se a mentira como verdade, levando à institucionalização da mentira (Jares)⁶². Para combater este hábito, urge que a comunidade seja, mais do que nunca, um exemplo vivo de verdade, a qual, inseparável do respeito pelos outros, constitui a base de uma sociedade democrática e da edificação de uma cultura de paz.

Tal como acontece com os demais valores, não tem sentido falar-se de verdade, se não se tem a consciência e o desejo de a conhecer.

A verdade pode ser abordada segundo várias perspetivas de acordo com os seus defensores.

Cano⁶³ explica que é possível a mente humana poder conhecer, compreender ou captar a verdade objetiva das coisas naturais.

Rorty⁶⁴ apresenta uma razão para eliminar os conceitos platónicos da verdade e do bem: é o facto de estarem fora de moda e terem perdido a sua utilidade. Este autor afirma, ainda, que a *obsessão* pela procura da verdade, da objetividade, da certeza e dos valores espirituais eternos, traz mais inconvenientes do que vantagens, porque submerge os indivíduos num mar de dúvidas e contradições irresolúveis, que não resolvem os problemas atuais.

Neste contexto, William James⁶⁵ diz que a verdade é o que para nós é bom acreditar e que uma ideia “é útil porque é verdadeira”, ou “é verdadeira porque é útil”.

Jordi Palou, da Fundació Carta de la Pau dirigida à ONU. (Corral Àmbit)⁶⁶ atribui ao conceito de *aletheia*, o significado de retirar o véu, descobrir o oculto. Este caminho pode ser atribuído à verdade que deixa visível tudo quanto esteve oculto ou seja tudo o que foi mentira,

61. X. Rodriguez Jares, *Educar para a verdade e a esperança* (Porto: Asa, 2006), 161.

62. Op. cit.

63. M. Cano, *Ciencia y valores. Fundamentos de una educación para la paz I* (Huelva: Hergué, 2003).

64. R. Rorty, *Consecuencias del pragmatismo* (Madrid: Tecnos, 1996).

65. W. James, *Essays in Pragmatism* (New York: Hafner Publishing, 1961).

66. Àmbit Maria Corral, *¿Hacia dónde nos lleva la Inteligencia Artificial* (2023). <https://ambitmariaacorral.org/es/2023/02/resena-de-la-cena-hora-europea-243/>

escuro, violento que não conduz ao bem, à paz. Assim, é necessário tomar consciência da cadeia do mal e encontrar um sentido verdadeiro para a vida alicerçada nos valores que conduzem ao bem, à beleza e à paz.

É ainda importante sublinhar a perspectiva da verdade apresentada por alguns Papas nomeadamente por João Paulo II⁶⁷ na sua Encíclica “O Esplendor da Verdade” de 6 de agosto de 1993.

Nesta Encíclica o Papa apresenta Jesus Cristo como a “luz verdadeira que a todo o homem ilumina” (Jo 1, 9). Os homens tornam-se luz no Senhor, filhos da luz e santificam-se pela obediência à verdade. No entanto, a obediência à verdade nem sempre é fácil, pois o ser humano é muitas vezes tentado a trocar “a verdade de Deus pela mentira”.

Contudo, no coração de cada pessoa “permanece sempre a nostalgia da verdade absoluta e a sede de chegar à plenitude do seu conhecimento. Prova-o, de modo eloquente, a incansável procura do homem em todas as áreas e sectores. Demonstra-o ainda mais a sua busca do *sentido da vida*” (João Paulo II)⁶⁸.

É neste sentido que podemos verificar a importância da consciência e do discernimento do que é bem e mal e o agir segundo o respetivo juízo.

O Papa refere ainda que o homem, para ter uma “boa consciência” (1 Tim 1, 5), deve procurar a verdade e julgar segundo esta mesma verdade. (João Paulo II)⁶⁹

No n.º 63 da Encíclica, o Papa mostra que “é sempre da verdade que deriva a dignidade da consciência: no caso da consciência reta, trata-se da *verdade objetiva* acolhida pelo homem; no caso da consciência errónea, trata-se daquilo que o homem, errando, considera *subjetivamente verdadeiro*. Nunca é aceitável confundir um erro “subjetivo” acerca do bem moral com a verdade “objetiva”, racionalmente proposta ao homem em virtude do seu fim, nem equiparar o valor moral do ato cumprido com uma consciência verdadeira e reta, àquele realizado seguindo o juízo de uma consciência errónea.”

67. João Paulo II, *Encíclica O Esplendor da Verdade* (1993), Introdução ponto 1, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_06081993_veritatis-splendor.html

68. Op. cit., Introdução ponto 1.

69. Op. cit., n.º 62,

Bento XVI⁷⁰, na sua homilia da solenidade da Imaculada Conceição em 8 de dezembro de 2005, refere que “vivemos de modo justo se vivermos segundo a vontade do nosso ser, ou seja, segundo a vontade de Deus ... se vivermos contra o amor e contra a verdade... destruir-nos-emos uns aos outros e aniquilaremos o mundo”.

E ainda Bento XVI⁷¹, num seu discurso em Sidney a 17 de julho de 2008, refere que a vida é uma busca da verdade, do bem e da beleza e salienta que é “para tal fim que fazemos as nossas opções, exercemos a nossa liberdade e nisso mesmo, isto é, na verdade, no bem e na beleza, encontramos felicidade e alegria”.

Embora a verdade tenha sido tratada segundo várias perspetivas, abordaremos ainda a questão da verdade no que concerne à paz. Para tal consideramos importante expor a perspetiva defendida por Gandhi durante a sua vida.

Gandhi⁷² sublinha que a verdade é multifacetada e deve ser apreciada a partir de vários aspetos. O diálogo deve iniciar-se com humildade, diante do mistério do transcendente, independentemente de como se entenda, pois, todas as pessoas possuem fragmentos da verdade. O ser humano não conhece toda a Verdade, portanto o seu trabalho consiste em orientar a vida para a verdade, em identificar e em escolher os meios mais idóneos para a alcançar. Para Gandhi⁷³, a verdade vive no coração de cada ser humano e ninguém tem direito a forçar os outros.

Ainda segundo o mesmo autor⁷⁴, o ser humano, que é um ser limitado, nunca pode conhecer plenamente a verdade e o amor que são infinitos, porque a definição da Verdade é Deus e o único meio para a alcançar é o amor, isto é, a não-violência.

Segundo a filosofia de Gandhi, o fim e os meios são termos mutáveis entre si; compara os meios com a semente e o fim com a árvore, e salienta que entre o fim e os meios há uma relação que não admite dúvidas, tal como entre a árvore e a semente. Porém, Gandhi usa outro termo de comparação ao dizer que a não-violência e a verdade

70. Bento XVI, *Deus é sempre novo. Pensamentos espirituais* (Lucerna: Cascais, 2023).

71. Op. cit.

72. M. Gandhi, *Gandhi e o cristianismo* (São Paulo: Paulus, 1996).

73. M. Gandhi, *Palabras para la paz, Edición e introducción: Maria Otto*. (Maliaño, Cantabria: Sal Terrae, 2001).

74. M. Gandhi, *Todos los hombres son hermanos* (Salamanca: Sígueme, 2000).

são como dois irmãos gêmeos: tanto um como outro são indispensáveis e destaca que para se chegar a esta unidade, é necessária uma grande pureza. Se o espírito ou o corpo apresentam uma certa impureza, a mentira e a violência instalam-se imediatamente. Os indivíduos que são rebaixados, utilizam todos os meios para conseguirem uma vitória, exploram os outros povos, as pessoas mais débeis e, deste modo, não só se degradam a si mesmos, como também toda a humanidade.

Uma outra perspectiva da verdade é evidenciada por Chomsky⁷⁵, que considera que a verdadeira aprendizagem está relacionada com a descoberta da verdade e não com a sua imposição; a imposição de uma verdade oficial não conduz ao desenvolvimento de um pensamento crítico e independente. O dever de qualquer professor é ajudar os estudantes a descobrirem a verdade por si mesmos, sem terem receio das informações e das ideias que possam ser embaraçosas para os mais ricos e os mais poderosos, como pode acontecer com os indivíduos que desenham e impõem a política escolar. Ensinar a verdade consiste em aprender a distinguir as verdades das mentiras.

Para Jares⁷⁶, “a verdade refere-se a factos, a situações provadas, tal como acontece com o conhecimento científico e racional”; no caso de ser impossível confirmar algo, é preciso escolher o contexto que reúna o maior número de provas e informações, de modo a aproximá-lo o mais possível da verdade.

No mundo atual, verifica-se quanto é necessária a verdade.

Garagnani⁷⁷ conta que um dia no telejornal da noite na Ucrânia, que era ainda uma República da União Soviética, foi divulgada a notícia de um grave acidente numa central nuclear perto de Chernobyl. O regime de então fez filtrar as notícias, minimizando-as. A situação era grave, mas só se reconheceu a sua gravidade quando se constatou que a nuvem radioativa se difundiu da Escandinávia ao Mar Negro, envenenando as colheitas de metade da Europa. Centenas de milhares de pessoas sofreram com este acidente e ainda hoje o número de vítimas é discutível. Situações como esta são recorrentes nos dias de hoje, sobretudo em ambientes de conflito.

75. N. Chomsky, *La (des)educación. Edición e introducción de Donaldo Macedo* (3ª ed.), (Barcelona: Crítica, 2003).

76. X. Rodríguez Jares, *Educar para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo* (Madrid: Editorial Popular, 2005), 180.

77. G. Garagnani, “L’insostenibile eredità di Chernobyl,” in *Città Nuova* (Roma 2006), 9, 13.

Atualmente, impõe-se uma reflexão mais serena e profunda dos factos e das circunstâncias que envolvem e geram os conflitos. Neste emaranhado de percepções, imagens e sentimentos, surge a necessidade de resposta, de explicação e de compreensão dos factos, isto é, de conhecer a verdade.

A procura da verdade é uma máxima da não-violência, relacionada com o desejo de um mundo mais justo e pacífico.

Sem a verdade, falta à sociedade o indispensável para se organizar e funcionar, porque a mentira torna impossível a sã convivência humana, daí resultando que a sociedade possa ser regida pela lei do mais forte, sem ter em atenção o respeito pela dignidade dos outros, a defesa dos direitos humanos, a justiça, a igualdade e a fraternidade.

Só com base nestes valores é possível a edificação de uma sociedade em paz que contribua para a promoção de uma cultura de paz.

Importa ainda referir que em 2010, A Assembleia Geral das Nações Unidas estabeleceu o dia 24 de março como o Dia Internacional do Direito à Verdade em relação às Violações Graves dos Direitos Humanos e à Dignidade das Vítimas (IPPDH).⁷⁸

O direito à verdade implica o conhecimento pleno e completo dos factos em relação às graves violações de direitos humanos, das pessoas envolvidas, das circunstâncias específicas e da sua motivação. Trata-se de um direito autónomo e inalienável que implica o dever dos Estados conduzirem investigações eficazes, garantindo que os recursos sejam para tal disponibilizados e que as vítimas obtenham a justa reparação.

A celebração desta data tem por objetivo promover a memória das vítimas de graves e sistemáticas violações dos direitos humanos e realçar a importância do direito à verdade e à justiça, bem como prestar homenagem àqueles que dedicaram a sua vida à luta pela promoção e proteção dos direitos humanos e àqueles que perderam as suas vidas neste esforço.

Este dia foi escolhido internacionalmente em memória de Monsenhor Oscar Amulfo Romero, assassinado a 24 de março de 1980, por ter denunciado ativamente as violações dos direitos humanos das pessoas mais vulneráveis, em El Salvador.

78. IPPDH Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos, “Memoria, verdad y justicia para consolidar un presente y un futuro con democracia, derechos humanos y paz”, in *MERCOSUR* (23 de março de 2023), <https://www.ippdh.mercosur.int/memoria-verdad-y-justicia-para-consolidar-un-presente-y-un-futuro-con-democracia-derechos-humanos-y-paz/>

Pelo exposto, constata-se o quanto é importante viver com verdade, pois o comportamento humano, ao ser influenciado por mentiras (ou omissões da verdade) ofusca o bem, dificultando assim a construção da paz.

Referências

- Bejarano, J.A. *Una agenda para la paz. Aproximaciones desde la teoría de la resolución de conflictos*. Bogotá: Tercer Mundo Editores, 1995.
- Bento XVI. “Deus é sempre novo. Pensamentos espirituais”. *Lucerna*. Cascais, 2023.
- Boulding, E. “The concept of peace cultural”. In E. Boulding, *Peace and conflict issues after the cold war*. UNESCO, 1992.
- Bouthoul, G. *Viver em paz*. Lisboa: Moraes, 1968.
- Bullivant, Br. *The pluralist dilemma in education*. Sidney: Allen y Unwin, 1981.
- Bullivant, Br. Towards radical multiculturalism: resolving tensions in curriculum and Education Planning. In S. Moggdil et al. *Multicultural education. The interminable debate* (pp.33–47). Londres: The Falmer Press, 1988.
- Bullivant, Br. Culture: nature and meaning for teachers. In J.A. Banks & Ch.A. (Eds.). *Multicultural education. Issues and perspectives* (pp.27–45). Londres: Allyn and Bacon, 1989.
- Canó, M. *Ciencia y valores. Fundamentos de una educación para la paz I*. Huelva: Hergué, 2003.
- Corral, Àmbit Maria. *¿Hacia dónde nos lleva la Inteligencia Artificial?*, <https://ambitmariaorral.org/es/2023/02/resena-de-la-cena-hora-europea-243/>, 13 noviembre, 2023.
- Chomsky, N. *La (des)educación. Edición e introducción de Donaldo Macedo* (3ª ed.). Barcelona: Crítica, 2003.
- Curle. *Conflictividad y pacificación*. Barcelona: Herder, 1978.
- Debesse, M. e Mialaret G. *Traité des sciences pédagogiques*. Paris: Presses Universitaires de France, s.d.
- Delors, J. (Org.). *Educação, um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre a Educação para o século XXI*. Porto: ASA, 1996.
- Dewey, J. *Pedagogía y Filosofía*. Madrid: Fco. Beltrán, 1930.
- Fisas, V. *Cultura de paz y gestión de conflictos*. Barcelona: Icaria, 1998.
- Gandhi, M. *Gandhi e o cristianismo*. São Paulo: Paulus, 1996.
- Gandhi, M. *Todos los hombres son hermanos*. Salamanca: Sígueme, 2000.
- Gandhi, M. *Palabras para la paz. Edición e introducción: Maria Otto*. Maliaño (Cantabria): Sal Terrae, 2001.
- Galtung, J. Violence. Peace and peace research. *Journal of Peace Research*, 3, 167–192, 1969.
- Galtung, J. Peace research takes sides. *Peace: Research, Education, Action. Essays in Peace Research*, vol. I, 178, 1975.
- Galtung, J. *Sobre la paz*. Barcelona: Editorial Fontamara, 1985.
- Galtung, J. “Reflexiones sobre a violencia para, reconstruir a paz.” In X. R. Jares (Ed.). *Construir a paz. Cultura para a paz* (pp. 139–160). Vigo: Xerais, 1996.
- Garagnani, G. “L’insostenibile eredità di Cernobyl”. *Città Nuova*, 9, 13, 2006.
- Hendrich, J. “El esfuerzo pacifista de Comenius”. In P. Bovet. *La paz por la escuela* (pp. 143–149). Madrid: Ediciones La Lectura, 1927.
- Hicks, D. *Educación para la paz. Cuestiones, principios y práctica en el aula* (2ª ed.). Madrid: Ediciones Morata, 1999.
- IPPDH Instituto de Políticas Públicas en Derechos Humanos. *Memoria, verdad y justicia para consolidar un presente y un futuro con democracia, derechos humanos y paz*. MERCOSUR. 23 de março de 2023. <https://www.ippdh.mercosur.int/memoria-verdad-y-justicia-para-consolidar-un-presente-y-un-futuro-con-democracia-derechos-humanos-y-paz/>
- Jaeger, W. “Paideia: Los ideales de la cultura griega”. In Ortega, P. (eds.) *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Editorial Ariel, 1974.
- James, W. *Essays in Pragmatism*. New York: Hafner Publishing, 1961.
- Jares, X. R. (Ed.) *Educación para la paz. Cuadernos de Pedagogía*, 107, 69–72, 1983.
- Jares, X. R. (Ed.) *Educar para arma-la paz*. A Coruña: Via Láctea, 1986.
- Jares, X. R. *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular, 1991.
- Jares, X. R. (Ed.) *Construir a paz. Cultura para a paz*. Vigo: Xerais, 1996.

- Jares, X. R. *Educación para la paz. Su teoría y su práctica*. Madrid: Editorial Popular, 1999.
- Jares, X. R. *Educar para la verdad y la esperanza. En tiempos de globalización, guerra preventiva y terrorismo*. Madrid: Editorial Popular. 2005.
- Jares, X. R. *Educar para a verdade e a esperança*. Porto: Asa, 2006.
- João XXIII. "Pacem in Terris." In *Caminhos da justiça e da paz* (3ª ed.) (pp. 195-233). Lisboa: Rei dos Livros, 1993.
- João Paulo II. *Encíclica O Esplendor da Verdade* (Introdução ponto 1 https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_06081993_veritatis-splendor.html, 1993).
- Lederach, J. *Educar para la paz*. Barcelona: Fontamara, 1984.
- Lipiansky, E. M. "Communication, codes culturels et attitudes face a l'altérité." *Intercultures*, 7, 27-37, 1989.
- Lovelock, J. E. *Gaia. A new look at life on earth*. Oxford: Oxford University Press, 1979.
- Lubich, C. *Una cultura nuova per una nuova società*. Roma: Città Nuova Editrice, 2002.
- Montessori, M. *Educação e Paz*. Queluz: Portugalia, s.d.
- Nani, A. "Pace: educazione alla". In J. M. Prellezo (Ed.), C. Nani & G. Malizia. *Dizionario di scienze dell'educazione. Facoltà di Scienze dell'Educazione. Università Pontificia Salesiana* (pp 785-786). Torino: Editrice Elle Di Ci, S.E.I. 1997.
- Ortega P. e Mínguez, R. "Educación intercultural y democracia." In Ortega, P. e Sáez J. (eds.). *Educación y democracia*. Cajamurcia: Obra cultural, 1993.
- Ortega, P., Gil, R. e Mínguez, R. *Valores y educación*. Barcelona: Editorial Ariel, 1996.
- Papa Francisco. *O Papa: sofremos a escassez de fraternidade, dizer seriamente "não" à guerra*. <https://www.vaticannews.va/pt/papa/news/2023-06/papa-mensagem-conselho-seguranca-onu-gallagher-guerra-paz.html>, 14 junho 2023
- Possenti, V. *Frontiere della pace*. Milano: Editrice Massimo, 1973.
- Prera, A. "La cultura de paz, un nuevo contrato moral de la sociedad." *Dialogo*, 21, 14-15, 1997.
- Quintás, L. *El libro de los valores*. Madrid: Planeta, 1996.
- Rojo, R. M. *La educación para la paz y el interculturalismo como tema transversal*. Barcelona: Oikos-Tau, 1995.
- Rorty, R. *Consecuencias del pragmatismo*. Madrid: Tecnos, 1996.
- Roselló, P. *La paz por la escuela*. Madrid: La Lectura, 1927.
- Rousseau, J. J. *Emilio o de la educación*. Barcelona: Fontanella, 1973.
- Symonides, J. & Singh, K. "Constructing a culture of peace: challenges and perspectives." An introductory note. In J. Symonides & K. Singh. *From a culture of violence to a culture of peace* (20-30). UNESCO, 1996.
- Touriñan, J. "Teoría de la Educación." Madrid: Anaya. In Ortega, P., Mínguez, R. e Gil, R. *La tolerancia en la escuela*. Barcelona: Ariel Educación, 1987.
- UNESCO. *Constituição da UNESCO, Ato Constitutivo*. http://www.unesco.org.br/areas/dsocial/antigoconteudosocial/desenv/culturadepaz/mostra_documento_1945
- UNESCO. *La UNESCO aprueba una recomendación histórica sobre el papel transversal de la educación en la promoción de la paz*. https://www.unesco.org/es/articl_es/la-unesco-aprueba-una-recomendacion-historica-sobre-el-papel-transversal-de-la-educacion-en-la-2023
- Wright, Q. *A study of war*. Chicago: The University of Chicago Press, 1970.
- Zaragoza, F. *La memoria del futuro*. Catalunya: Centre UNESCO, 1994.
- Zaragoza, F. *Un mundo nuevo* (2ª ed.). Barcelona: UNESCO, 2001.

4

Educação e Cultura de Paz: o Percorso do Perdão

JOÃO VIEIRA BORGES

ABSTRACT


The purpose of this paper is to highlight the need and importance of education and a culture of peace in today's world, particularly in relation to threats to peace. It further examines initiatives developed by the Ministry of National Defense in the fields of education, military higher education, training, and peace operations carried out by the Portuguese Armed Forces. The paper also discusses the role of forgiveness within international law and interstate relations, where it is usually confined to the defeated, who are penalized and judged. It concludes with the words of António Guterres and Pope Francis as precursors of an important message that synthesizes what we understand as a Culture of Peace.

Keywords: culture, defense, education, forgiveness, peace, threats.

1. Falar de Paz

O fato de ser “Filho da Guerra” e de ter vivido intensamente a guerra civil em Angola, influenciou, seguramente, a minha relação com a Guerra e a Paz, de tal modo que, mesmo como comentador da Guerra¹ condicionado pela “espuma de cada dia”, me atrevo a refletir e a trazer a Paz para a agenda do debate. E o “atrevo” tem relação com o fato de muitas vezes ser criticado por falar de Paz, seja ela Justa ou Sustentada, porque esse posicionamento beneficia, direta ou indiretamente, esta ou aquela parte, esta ou aquela narrativa.

Sou um “sonhador ativo” na linha de caracterização do Professor Jorge Dias e nesse sentido acredito nas histórias de esperança, nos verdadeiros milagres que os homens de bem fazem acontecer ao longo

* Comissão Portuguesa de História Militar.
✉ joao.borges@defesa.pt
 <https://orcid.org/0000-0002-8805-8607>

1. Agora das guerras na Ucrânia e em Gaza – em regime de serviço público.

da História.

Nesta linha de pensamento, os meus alunos de Estratégia ou de Relações Internacionais, militares e civis, são testemunhos de que uma das frases que mais uso é uma citação de Mahatma Ghandi: «Não existe um caminho para a Paz. A Paz é o caminho.»

Tenho consciência e acredito que a História não se repete. Mas tenho a certeza que a Guerra fez, faz e fará parte da História, que marcou, marca e marcará indelevelmente a História da Humanidade.

Por todas estas razões aceitei o desafio da Faculdade de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Católica para falar, discutir e depois escrever sobre a Educação e Cultura de Paz.

2. Das Ameaças e Garantes da Paz

Em pleno século XXI continuam a aumentar (em dimensão e perigosidade), as ameaças à Paz. Numa visão do mundo dito Ocidental em que nos inserimos, em especial através dos nossos aliados, da União Europeia e da NATO, as ameaças à Paz podem ser enquadradas a dois níveis:

- a) A “Competição Estratégica” e o confronto global entre Democracias e Atores Autoritários em que: a Rússia é entendida como a mais significativa ameaça à Segurança e à Paz, perturbadora nos flancos Leste e Sul da Europa; a China é vista como competidor estratégico e desafio aos interesses, segurança e valores do Ocidente; e o Irão e a Coreia do Norte são percecionados como criadores de instabilidade regional e global e apoiantes da construção de Uma Nova Era Russo-Chinesa em oposição à Hegemonia ou Unilateralismo dos EUA.
- b) E as “Ameaças Compartilhadas”, como a explosão demográfica, as alterações climáticas, a transição energética, a insegurança alimentar, as pandemias, a luta pelos recursos estratégicos, o terrorismo, a (des) informação, o ciberespaço, e as tecnologias emergentes e disruptivas, entre outras ameaças e riscos.

As diferentes guerras que grassam no Mundo, muito para além da Guerra na Ucrânia e na Palestina, enquadram-se no primeiro ou no segundo nível, prejudicando o combate pela Paz, pelo desenvolvimento, pela segurança alimentar e contra as alterações climáticas, afinal as principais prioridades para um futuro de Paz da Humanidade.

Nos Estados de direito democrático, as Forças Armadas continuam a ser a instituição que detém a exclusividade do uso da violência organizada e os seus militares são preparados para combaterem em prol da defesa do seu país e dos seus cidadãos, com o sacrifício da própria vida e sempre no sentido de prevenirem os cenários de conflitualidade, de garantirem a segurança, a Paz e o entendimento local, mas também regional e global.

Nesse sentido, estudam e refletem profundamente sobre a Paz, as crises e a Guerra e sabem que a Nação se consolida pelo equilíbrio adequado entre a memória, o realismo e o sonho. Uma memória construída com a pena e a espada, um realismo sustentado na análise das ameaças e riscos e um sonho de liberdade, de igualdade, de direitos humanos e do estado de direito democrático. Mas sabem também que para haver sonho tem de haver dissuasão, tem de haver Forças Armadas, enquanto última garantia de poder do Estado, pois a comunidade internacional dos interesses pouco tem de kantiana.

Como estrategista, faço as minhas análises com base na trilogia Meios-Objetivos-Ameaças. Penso sempre que a melhor estratégia é aquela que reforça as potencialidades e reduz as vulnerabilidades do Ator em estudo, para obter vantagem, seja o Homem, a Empresa, o Exército ou o Estado-Nação. E só existe estratégia quando há dialética de vontades (e daí o xadrez ser o símbolo da estratégia), como já escreviam Jomini e Clausewitz no século XIX. E ao nível do Estado, a melhor Estratégia é aquela que leva o Estado a obter uma Paz melhor em relação ao opositor, de preferência no âmbito da competição (e não do conflito). Também por isso, defendo a definição de Bento Espinosa (filósofo 1632-1677 – Livro *Ética*) de que: «A Paz não é [só] ausência de Guerra, é uma virtude, um estado mental, uma disposição para a benevolência, a confiança e a justiça.»

Infelizmente, só existem obras de referência sobre a Arte da Guerra e não sobre a Virtude da Paz; só falamos de Sun Tzu («o último recurso dos instrumentos da governação»), de Clausewitz², de Jomini, de Maquiavel³ e muito pouco de Immanuel Kant e da sua Paz Perpétua

2. A Guerra como a continuação da política por outros meios, como um ato de violência com que se pretende obrigar o oponente a obedecer à nossa vontade, para a obtenção de uma Paz melhor! A trindade da Guerra: ódio e animosidade (domínio do povo); jogo das probabilidades e do azar (domínio dos generais e dos exércitos); instrumento político (domínio dos governos).
3. Além da obra *O Príncipe* ditada pela visão de que a «Guerra é justa para aqueles para

para os Estados (1795 – «Nenhum Estado se deve imiscuir pela força na constituição e no governo de outro Estado»), de Santo Agostinho (354-430)⁴, seja nas suas *Confissões* (397-400 – «A Paz é a tranquilidade na ordem de todas as coisas»), seja no *Sermão em Louvor da Paz* (Sermão 357 – «Apesar das discórdias a Paz chegará...»)⁵, ou de Raymond Aron na sua *Paz e Guerra entre as Nações* («Podemos continuar a pensar, a sonhar ou ter esperança – à luz da ideia da Razão – numa sociedade humanizada»; «A Paz é sempre preferível à Guerra»). Com o título de *Arte da Paz* só conheço a obra de Morihei Ueshiba (mestre do Aikido) em que a Paz é entendida mais no sentido da Paz de espírito.

Mesmo na Igreja Católica Apostólica Romana, a palavra Paz só começou a dominar a palavra Guerra a partir do Concílio Vaticano II (de 1962 – João XXIII a 1965 – Paulo VI), altura em que se começou inclusivamente a desenvolver uma Doutrina da Paz, que levaria à criação do dia 1 de janeiro como Dia Mundial da Paz (criado pelo Papa Paulo VI, em 1967, mas alargado a todos os credos e etnias). E a escolha do dia 1 de janeiro foi entendida como o primeiro do resto dos dias, já com o pressuposto do perdão do passado.

Nos dias de hoje, seja na Guerra na Ucrânia ou na de Gaza (as mais mediáticas, pois continuam outras guerras no Mundo), os principais atores não querem falar de Paz até atingirem os seus objetivos,

quem é necessária» e que «as boas armas ditam as boas leis», a sua obra mais vendida era intitulada *A Arte da Guerra*, em que apelava aos príncipes contra os males e prejuízos dos exércitos mercenários.

4. Guerra Justa. Santo Agostinho afirmou que os cristãos deveriam ser pacifistas como postura pessoal e filosófica. Apesar disso, afirmou que passividade perante uma grave injustiça que só pudesse ser detida com violência seria um pecado. A autodefesa ou a defesa de outros pode ser uma necessidade, especialmente quando comandada por uma autoridade legítima. Apesar de não detalhar as condições necessárias para a Guerra, Agostinho cunhou o termo “Guerra Justa” na sua obra *Cidade de Deus*. Essencialmente, a busca pela Paz deve incluir a opção de lutar para preservá-la no longo prazo. Uma Guerra Justa não pode ser preemptiva; deve ser defensiva e objetivar a restauração da Paz. Para o conhecido teólogo e filósofo só haveria Paz, verdadeira justiça e verdadeiro bem, na Cidade de Deus, na vida futura. Defendeu a Paz, tanto na vida interna como na ordem internacional, na sua consequente visão de separação entre a Igreja e o Estado. Defendeu, ainda, um conjunto de regras de conduta que enquadravam as condições em que a Guerra era moralmente aceitável, a conhecida doutrina da Guerra Justa, que vinha da Roma antiga com as obras de Cícero.
5. Mais otimista seria S. Tomás de Aquino, que acreditava que o fim do Estado era o bem comum, numa visão de que o poder de Deus vinha diretamente para o povo, enquadrada numa verdadeira doutrina dos direitos do Homem.

não querem negociar e muito menos ceder.

Por isso, precisamos ainda mais de Educação e Cultura de Paz, adaptada a cada escalão etário, a cada tempo, espaço, instituição e cultura.

3. Educação e Cultura de Paz na Defesa em Portugal

Em Democracia aceitam-se as diferenças e o debate político nos espaços próprios e com liberdade. A pressão pública para a Paz é grande, seja na Europa, nos EUA ou na Austrália. Pelo contrário, nas autocracias quem fala, escreve ou se manifesta em prol da Paz é punido e preso, como na Federação Russa. Mas mesmo nas Democracias, a opção por um discurso de Paz, a meio de uma Guerra, associa injustamente o seu autor/comentador/analista a uma das narrativas em causa com as consequências em termos de punição pública.

Esta é mais uma razão por que se deve investir na Educação para a Paz. Em Portugal, e ao nível do Ministério da Defesa Nacional, temos contribuído para a Educação e Cultura de Paz, entre outras ações, do seguinte modo:

- a) Ao nível do Instituto da Defesa Nacional (IDN), com ações decorrentes da Estratégia Nacional de Educação para a Cidadania, seja a nível curricular, organizativo ou comunitário, designadamente na dimensão transversal do *Referencial de Educação Para a Segurança, a Defesa e a Paz* (2014, com revisão de 2022) para promoção dos valores associados às matérias de segurança e defesa no sistema educativo nacional, seja na Educação Pré-Escolar, seja nos Ensinos Básico (os três ciclos) e Secundário. O IDN, em colaboração com a Direção-Geral de Educação e as Câmaras Municipais, tem trabalho persistente e determinado na promoção dos valores associados à Paz. A formação já foi frequentada por mais de 1500 professores⁶ (25 horas a 30 professores – 18 *online* e 7 presenciais; e menos horas a grupos de 70-80 professores). No entanto, são as escolas que, na sua atividade pedagógica, trabalham os conteúdos educativos e promovem o debate e reflexão, seja no âmbito de disciplinas, seja de forma autónoma.

-
6. Os professores são os melhores multiplicadores da mensagem e dos valores da Paz. Competências que devem ter: comunicação e empatia, conhecimento e visão multidisciplinar, motivação, capacidade de análise comparativa, diplomacia, respeito pela diferença e tolerância, flexibilidade e adaptabilidade, utilização de meios tecnológicos adaptados a cada geração.

- b) Ao nível da Comissão Portuguesa de História Militar, com o Concurso “História Militar e Juventude” junto dos jovens dos 9 aos 19 anos, em parceria com a Associação de Professores de História (com temas como “A Guerra Colonial na Minha Terra” e “O 25 de Abril na Minha Terra”, etc.), em que entendemos que a História Militar e a Guerra não podem ser tabu; que é importante que os jovens percebam os malefícios da Guerra e as lições da história (morte e destruição); que é preciso que os jovens falem da Guerra com os avós que nela estiveram, pois só assim olharão para as Forças e Serviços de Segurança e para as Forças Armadas como garantes da Paz interna e internacional (em especial através da dissuasão).

Entre as inúmeras atividades, ao nível dos diferentes órgãos da Defesa, que vão ao encontro da Educação e Cultura de Paz, destaco:

- c) A Educação, seja no Colégio Militar ou no Instituto dos Pupilos do Exército;
- d) O Ensino Superior Militar, seja no Instituto Universitário Militar, na Escola Naval, na Academia Militar, na Academia da Força Aérea, ou na Unidade Politécnica Militar; e o “Curso em Operações de Paz e Ação Humanitária”, numa cooperação entre o Exército e a Faculdade de Direito da Universidade de Coimbra (*Ius Gentium Conimbrigae* | Centro de Direitos Humanos);
- e) A formação e treino dos militares;
- f) E ao nível das próprias Operações de Paz.

Os programas da educação, do ensino, e da formação e treino incluem matérias relacionadas com a Paz, a começar na Carta das Nações Unidas e a acabar na Declaração Universal dos Direitos do Homem, passando pela reflexão mais teórica (no caso do ensino) dos fenómenos da Guerra e da Paz. As lições aprendidas são ciclicamente introduzidas nos programas e na ação dos militares, num desafio de e para o futuro.

4. Do Perdão

Sobre o Perdão, associado ao direito internacional e às Relações entre Estados, deixo uma mensagem que retiro das lições da História, mesmo das mais recentes: só os derrotados é que são penalizados e julgados e normalmente só eles é que pedem o merecido e necessário

perdão (pressupõe memória, verdade e vontade de reconciliação).

Efetivamente, e com raras exceções, só os derrotados das guerras pedem perdão pelos crimes cometidos por si e pelas gerações que os antecederam. Os vencedores raramente são punidos pelos crimes de guerra cometidos. É o caso dos EUA relativamente ao Japão. Na visita do Presidente Obama a Hiroxima, em 27 de maio de 2016, este referiu que não iria fazer um pedido de desculpas pelo ataque nuclear, mas que iria honrar todos os mortos da Segunda Guerra Mundial (1939–1945). A pressão foi enorme no sentido de não pedir perdão pelas duas bombas nucleares lançadas sobre o Japão, tendo como argumento de que foi o mal menor e de que morreriam muitos mais militares e civis se não fosse tomada essa medida drástica. Na nossa perspetiva, só o perdão sara as feridas da Memória e dignifica a Humanidade!

Permitam-me terminar este texto fazendo referência a dois homens de Paz e de Perdão:

- a) António Guterres, Secretário-Geral da ONU, que defende “O Preâmbulo e o primeiro artigo da Carta das Nações Unidas que indicam as bases da construção jurídica internacional: a Paz, a solução pacífica das controvérsias e o desenvolvimento de relações amistosas entre as nações.” Como ele referiu quando tomou posse no primeiro mandato, a Carta das Nações Unidas é a melhor Agenda para a Paz, mas infelizmente o Mundo do Poder pelo Poder domina as Relações Internacionais. No início do seu segundo mandato defendeu ainda que a Dignidade Humana deve ser «pressuposto de todas as negociações e decisões» e que a Diversidade (religiosa, política, social, étnica, etc.) constitui fator de união local, regional e global e necessariamente de Paz.
- b) O Papa Francisco, que referiu na sua mensagem de dia 1 de janeiro de 2024 (Dia Mundial da Paz) que «a possibilidade de efetuar operações militares através de sistemas de controle remoto levou a uma perceção menor da devastação por eles causada e da responsabilidade da sua utilização, contribuindo para uma abordagem ainda mais fria e destacada da imensa tragédia da Guerra». Mais referiu que «A facilidade de carregar um botão e mandar um meio militar autónomo atuar, a milhares e milhares de quilómetros de distância, gera um certo sentimento de banalização da violência. E daí, infere-se um risco de menor responsabilidade dos decisores políticos»⁷.

7. Efetivamente isto prova-se com as baixas referidas por Rutger Bregman em *Humanidade; Uma História de Esperança* (p. 251), quando dá como exemplo a causa de morte dos

Em pleno século XXI, esta banalização da violência e da morte é reforçada pela transmissão de imagens da Guerra e de discursos violentos em direto, com consequências nefastas para a cultura da Paz no Mundo.

Como diz frequentemente o Papa Francisco: «não há vitórias na Guerra, todos perdem»; «sem Paz somos todos derrotados».

Infelizmente, nos Estados autocráticos como a Rússia e o Irão, a mensagem que passa nos órgãos de comunicação social (controlados) e nas escolas não é tolerante, não respeita a dignidade humana e a diferença. Não havendo lugar à liberdade de pensamento, de opinião e de expressão é muito difícil trabalhar uma cultura de Paz.

Mas devemos continuar a lutar (em especial em tempo de Paz) para que esta mensagem do Papa Francisco passe ao nível da Educação em todos os países e em todos os credos! Na família, na escola, e no discurso político!

E devemos ter em atenção a tese de Rutger Bregman, que na sua obra *Humanidade: Uma História de Esperança*, defende que, no fundo, a maioria das pessoas é muito digna e humana.

Com a consciência de que nunca teremos um Mundo perfeito e de Paz, mas com esperança de que a Guerra pode ser sempre reduzida e atenuada, cito e adapto as palavras finais da obra de Stiven Pinker *O Iluminismo Agora* (o livro favorito de Bill Gates):

É importante que cultivemos, através da Educação, uma Cultura «em que a Paz é melhor do que a guerra, a Vida é melhor do que a morte, a Saúde é melhor do que a doença, a Prosperidade é melhor do que a necessidade, a Liberdade é melhor do que a coação, a Felicidade é melhor do que o sofrimento, e o Conhecimento é melhor do que a superstição e a ignorância».

Referências

- Amaral, Diogo Freitas do. *História do Pensamento Político Ocidental*. Coimbra: Almedina, 2012.
Aron, Raymond. *Paz e Guerra entre as Nações*. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1986.
Bregman, Rutger. *Humanidade: Uma História de Esperança*. Lisboa: Bertrand Editora, 2021.
Borges, João Vieira. "Entendimento Global e Paz". *Revista Militar*, 2581/2582 (2017): 207-218.
Rodrigues, Teresa Ferreira and João Vieira Borges (coordenadores e coautores). *Ameaças e Riscos Transnacionais na*

soldados britânicos na Segunda Guerra Mundial: Outra – 1 %; Química – 2 %; Explosão, esmagamento – 2 %; Mina terrestre e bomba armadilhada – 10 %; Bala, mina antitanque – 10 %; Morteiro, granada, bomba aérea, obus – 75 %.

- Nova Era*. Porto: Fronteira do Caos, 2022.
- Boutros-Ghali, Boutros. *Agenda para a Paz*, ONU, 1992.
- Carta das Nações Unidas. *Diário da República I Série A*, n.º 117/91, mediante o aviso n.º 66/91, de 22 de maio de 1991.
- Clausewitz, Carl Von. *Da Guerra*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1997.
- Kant, Immanuel. *A Paz Perpétua*, L&PM Pocket, 2008.
- Maquiavel, Nicolau. *O Príncipe*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 2000.
- Maquiavel, Nicolau. *A Arte da Guerra*. Lisboa: Edições Silabo, 2006.
- Moreira, Adriano. *Futuro com memória: lições da vida e da História*. Lisboa: Clube do Autor, 2016.
- Pinker, Steven. *O Iluminismo Agora*. Lisboa: Editorial Presença, 2018.
- Tzu, Sun. *A Arte da Guerra*. Mem Martins: Publicações Europa-América, 1994.
- Teixeira, Nuno Severiano, João Marques de Almeida and Carlos Gaspar (Coord.). *Raymond Aron: A Paz e a Guerra no Século XXI*. Lisboa: Edições Cosmos e IDN, 2007.
- Telo, António José, João Vieira Borges and Nuno Lemos Pires. *Dar Uma Razão à Força e uma Força à Razão*. Alcochete: Nexo, 2018.

5

A Aprendizagem como Fator de Desenvolvimento

GUILHERME D'OLIVEIRA MARTINS

ABSTRACT

This paper reflects on the challenges and responsibilities of education in contemporary society, emphasizing rigor, transparency, and truth in evaluation processes. It argues for a humanistic vision that prioritizes the dignity of the person, active citizenship, and lifelong learning. Drawing on international perspectives and the pillars proposed by Edgar Morin and UNESCO, it highlights the need for quality, equity, and responsibility in education as essential foundations for democracy, social cohesion, and human development.

Keywords: citizenship, democracy, education, equity, humanism, quality.

Começo por saudar especialmente esta importante iniciativa – o V Congresso Internacional da Pedagogia, pela oportunidade e pelos desafios que lança à sociedade e às comunidades educativas. As escolhas em Educação têm de ser ponderadas e compreender a complexidade. Daí que o rigor, a transparência e a verdade tenham de estar presentes sempre. Infelizmente, há quem compreenda mal o que está em causa quando se encaram essas realidades. A transparência corresponde à necessidade de acesso à informação relevante e a tudo o que na vida das instituições tem a ver com o bem comum. É importante conhecermos os resultados, mas estes têm de ser cuidadosamente tratados para que não estejamos a comparar realidades não comparáveis e a tirar conclusões erradas. E a sociedade pode desresponsabilizar-se perante uma leitura apenas de claro e escuro. Importa deixar evidente que a avaliação séria e rigorosa das escolas e da educação obriga: à análise do funcionamento das instituições e da sociedade, à avaliação

* Faculdade de Direito da Universidade de Lisboa.

dos professores e das necessidades de formação e a uma avaliação integrada dos alunos.

Eis por que razão as avaliações têm de ser analisadas com especiais cautelas de rigor e responsabilidade. Não basta colocar as escolas numa determinada ordem. É preciso entender o contexto. Por outro lado, as políticas sociais não se fazem nas escolas, não se confundem com a política educativa, realizam-se previamente e paralelamente – para ligar o respeito das diferenças, a igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades. Também não há receitas para a excelência. A rede escolar ligada ao bem comum, ao melhor conhecimento e à qualidade, a ligação escola – família – comunidade, a ideia de uma rede pública envolvendo diversas iniciativas e não apenas o Estado, a democratização no acesso e no sucesso, a motivação dos estudantes, a recusa da mediocridade – eis o que corresponde a objetivos de justiça, de qualidade e de exigência.

Não há melhor investimento do que na valorização das pessoas. Devemos, pois, compreender os pilares de Edgar Morin: a prevenção do conhecimento contra o erro e a ilusão; o ensino de métodos que permitam ver o contexto e o conjunto, em lugar do conhecimento fragmentado; o reconhecimento do elo indissolúvel entre unidade e diversidade da condição humana; a aprendizagem duma identidade planetária considerando a humanidade como comunidade de destino; a exigência de considerar o inesperado e o incerto como marcas do nosso tempo; a educação para a compreensão mútua entre as pessoas, de pertenças e culturas diferentes; e o desenvolvimento de uma ética do género humano, de acordo com uma cidadania inclusiva. No fundo trata-se de assumir plenamente as prioridades de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos e a viver com os outros e aprender a ser. A educação não é uma mercadoria. Obriga a que a liberdade e a autonomia se liguem numa verdadeira partilha de responsabilidades da sociedade e à salvaguarda da singularidade e do bem comum. Percebamos, afinal, que uma sociedade culta, civilizada e pacífica, respeitadora da cidadania e da democracia, só pode fazer-se com uma Educação em que a informação dê lugar ao conhecimento e o conhecimento à sabedoria.

Mais do que preocupações diretamente ligadas às questões curriculares, que não devem confundir-se com as opções ligadas ao trabalho que tive a honra de coordenar, o que encontro nas preocupações manifestadas tem a ver com o seguinte: (a) uma sociedade

como a portuguesa precisa de colocar a educação e a formação como primeiríssima prioridade; (b) é a aprendizagem e a sua qualidade que têm de ser postas na ordem do dia, como fatores essenciais de desenvolvimento humano; (c) não se trata de ver o aluno como um futuro profissional ou técnico, mas de o considerar como pessoa e cidadão, aptos a corresponder aos desafios da incerteza e da complexidade; (d) a definição de um perfil não pode confundir-se com um molde, devendo ser encarada como um quadro essencial capaz de se constituir uma referência permanente para o aperfeiçoamento da educação e da escola; (e) nos diversos domínios da educação e da formação não deve haver incerteza e instabilidade ditadas pelos ciclos políticos e eleitorais; (f) os progressos alcançados no médio e longo prazos entre nós corresponderam à convergência de diversos elementos – alargamento da escolaridade obrigatória, educação pré-escolar, aperfeiçoamento da avaliação nos diversos domínios relevantes, melhoria da rede escolar, reconhecimento de competências adquiridas, ensino profissional e artístico, formação de professores, progressos no ensino superior etc.; (g) não pode haver, assim, a tentação de considerar a uniformização como método adequado de criação de uma rede pública de educação eficiente, justa, de qualidade para todos. Eis por que razão uma perspetiva humanista procura centrar-se na dignidade humana, na cidadania ativa e responsável, na capacidade de ler e compreender o mundo contemporâneo e na resposta adequada aos desafios do desenvolvimento humano.

Os avanços alcançados em Portugal em virtude da democracia merecem ser realçados, mas exigem um esforço permanente no sentido da continuidade e do aperfeiçoamento no sentido da qualidade. Não podemos esquecer que as comparações internacionais revelam que os melhores sistemas educativos evoluem no sentido de novos progressos. Os nossos estudantes estão, assim, confrontados a cada passo com os avanços conseguidos no que de melhor ocorre em outros países. Daí que tenha de haver um equilíbrio que considere o acesso de todos à educação, a existência de medidas que contrariem o insucesso e o abandono escolar e a promoção da qualidade. É verdade que a educação não pode ser confundida com uma corrida de obstáculos, no entanto impõe-se que haja a consideração de diversos fatores, de modo que as desigualdades sejam contrariadas e não se tornem elementos indutores de injustiça e de discriminação. Mas sejamos claros: a escola deve formar pessoas e cidadãos aptos a pôr em prática e a dar sentido aos

valores da responsabilidade e integridade; da excelência e exigência; da curiosidade, reflexão e inovação; da cidadania e participação; e da liberdade.

A escola visa alcançar educação de qualidade para todos – cabendo às políticas sociais garantir a igualdade de oportunidades e a correção das desigualdades. Não pode haver confusão de funções ou inversão de prioridades. Os conhecimentos e a preparação de cidadãos cultos, livres, responsáveis e informados não podem ser subalternizados em relação a supostas medidas de índole social. A diferenciação positiva obriga a considerar cada aluno com as suas especificidades próprias, segundo uma pedagogia correta e adequada. A qualidade nas diferentes áreas de competências tem, por isso de ser especialmente considerada: linguagem e textos; informação e comunicação; pensamento crítico e criativo; raciocínio e resolução de problemas; saber científico, técnico e tecnológico; relacionamento interpessoal; desenvolvimento pessoal e autonomia; bem-estar, saúde e ambiente; sensibilidade estética e artística; consciência e domínio do corpo.

O reconhecimento das diferenças pessoais obriga à necessidade de considerar a motivação, o reconhecimento das capacidades, o acompanhamento das aprendizagens, as correções necessárias – de modo que a educação para todos seja uma realidade, ninguém devendo ficar para trás ou ser preterido por razões sociais ou económicas. É este, aliás, o sentido da ponderação de um núcleo fundamental de aprendizagens e de uma margem de flexibilidade que permita ir ao encontro das diferenças, sem pôr em causa um denominador comum que considere a coesão social e cultural e evite a fragmentação e a exclusão. Neste ponto, importa voltar a distinguir a função reservada à definição de um «Perfil» da consideração do desenvolvimento curricular. Não são confundíveis. Enquanto o «Perfil» pretende ser mais estável e duradouro, não dependente dos ciclos eleitorais, a organização curricular, devendo respeitar as preocupações fundamentais, pode e deve ser ajustada – segundo um desígnio de permanência e de estabilidade. O mesmo se diga em relação à margem de flexibilidade – que deve ir ao encontro da exigência de motivação dos estudantes e de contribuição para que haja melhores aproveitamentos, melhor qualidade, menos abandono e maior ligação entre a escola e a comunidade. Se falamos de avaliação, importa deixar claro que estamos perante um desafio complexo e necessário que não pode limitar-se à avaliação dos estudantes, devendo abranger as instituições e os professores – como,

aliás, é consagrado nos sistemas que apresentam melhores resultados globais e níveis comparados de qualidade.

O aprender a conhecer, o aprender a fazer, o aprender a viver juntos e a viver com os outros e o aprender a ser, referidos no relatório da UNESCO, coordenado por Jacques Delors, constituem elementos que devem ser vistos nas suas diversas relações e implicações. Isto mesmo obriga a colocar a educação durante toda a vida no coração da sociedade – pela compreensão das múltiplas tensões que condicionam a evolução humana. Não há melhor investimento do que na valorização das pessoas. Torna-se, pois, fundamental encontrar um ponto de convergência que permita assegurar que a educação e a formação das pessoas seja assumida como prioridade nacional. Cuidando dos princípios, da visão, dos valores e das áreas de competências estamos a tratar do assumir pleno de responsabilidades num mundo em acelerada mudança... Temos condições únicas para o conseguir, aproveitando as potencialidades da geração mais qualificada que alguma vez existiu em Portugal.

6

Educação e Cultura de Paz: O Caminho do Perdão

D. JOSÉ MANUEL CORDEIRO *

ABSTRACT

This paper reflects on the role of education in fostering a culture of peace grounded in justice, forgiveness, and the dignity of the human person. It emphasizes the Christian vision of education as integral formation, the importance of community, and the urgent need to respond to contemporary challenges, including technology and artificial intelligence, with wisdom and solidarity.

Keywords: artificial intelligence, education, forgiveness, human dignity, peace, solidarity.

1. Educação e cultura integral de paz, hoje

A educação é um dos elementos mais emergentes da sociedade. Esta palavra tem um amplo valor semântico e é necessário esclarecer o que entendemos por educação.

O cristianismo encontrou no humanismo grego um campo feliz onde semeou a boa notícia da universalidade da pessoa enquanto criatura de Deus e da sua individualidade enquanto sujeito vivo de uma cultura. Todavia, o princípio cristão de pessoa é diferente. Na etimologia latina (*educere*) significa conduzir para fora de si mesmo ao encontro da realidade, em ordem a uma plenitude que faz crescer a pessoa. O que torna a pessoa humana é a sua relação de criatura, isto é, a sua relação de amor, porque «*Deus é amor*» (1Jo 4, 16). Cristo é o paradigma do amor e com Ele nasceu a nova gramática do amor. A pessoa é pessoa na medida em que ama.

A cultura ocidental relativizou a pessoa. A revolução tecnológica retirou a centralidade da pessoa de todos os âmbitos, inclusive

* Arcebispo Metropolitana de Braga.

o da educação. O computador e a internet, que são os emblemas do progresso tecnológico, fornecem materiais ao infinito, mas não educam ao discernimento. A própria comunicação tornou-se mera informação sem dinamismo formativo.

Nas jovens gerações, o binómio evolução e tecnologia, produz muita dispersão e cria um vazio de valores, de afetos, cujas linguagens e experiências transformam a pessoa apenas num depósito, retirando-lhe o carácter de sujeito de experiências. É urgente, com efeito, repor a pessoa no centro da educação.

Não há pedagogia autêntica sem antropologia. O trabalho dos professores *«não consiste unicamente em comunicar informações ou em oferecer uma preparação técnica em vista de proporcionar benefícios económicos para a sociedade; a educação não é, nem deve ser considerada puramente utilitarista. Ela diz respeito sobretudo à formação da pessoa humana, à sua preparação para viver plenamente a própria vida – em poucas palavras, refere-se à educação para a sabedoria. E a verdadeira sabedoria é inseparável do conhecimento do Criador, porque “nós estamos nas suas mãos, nós e as nossas palavras, toda a nossa inteligência e a nossa habilidade” (Sb 7, 16)»* (Bento XVI).

A educação é sempre um encontro de pessoas numa rede de relações assimétricas. A educação é, sem dúvida, *«uma arte difícil que pede criatividade e dedicação»* (CEP). Por um lado, o docente transmite, orienta e propõe, por outro lado, o discente pode decidir em liberdade como assumir as suas responsabilidades pessoais na participação da construção da sociedade.

A Igreja coloca-se numa profunda relação com a cultura e as ciências, suscitando responsabilidade e valorizando tudo o que é bom e verdadeiro. *«A fé é a raiz da plenitude humana, amiga da liberdade, da inteligência e do amor»* (CEI).

Um provérbio africano diz que *«para crescer uma criança é necessária uma aldeia inteira»*. A aldeia inteira é constituída pelos pais, pelos professores, pelos animadores, ou seja, pelos lugares educativos: a família, a escola, o desporto, a Igreja, o território, o diálogo intergeracional, o trabalho para uma realização da dignidade humana.

A família e a escola encontram-se na cidade, isto é, segundo a etimologia grega que entende a *polis* como país, cidade, povoado ou aldeia. Portanto, é urgente *«favorecer as respostas do sistema educativo aos desafios contemporâneos em vista de uma cultura da paz e da não-violência»*, como se lê no grande programa da Educação 36/C5 da UNESCO. O desafio é, com efeito, trabalhar a fim de que a cidade seja realmente

humana.

Ora a educação para a paz não se move apenas por relações feitas de direitos e de deveres, mas sobretudo por relações de gratuidade, misericórdia e comunhão.

Hoje está em crise a capacidade de uma geração de adultos em educar os próprios filhos. Por muito tempo se apregooou que a liberdade é a ausência de história, que se pode ser grande sem pertencer a nada nem a ninguém, seguindo só o gosto e o prazer pessoal. Tornou-se até normal pensar que tudo é igual, que nada tem valor senão o dinheiro, o poder e a posição social. Viveu-se como se a verdade não existisse e o desejo da felicidade que dá forma ao coração humano fosse destinado a não obter nenhuma resposta.

Como responder à emergência educativa?

Há que formar na coerência e na exemplaridade numa tensão unificadora entre o profissionalismo e a personalidade, de modo a transformar a profissão em missão.

São Paulo VI destacou que o desenvolvimento dos povos, chave imprescindível para realizar a justiça e a paz a nível mundial, «*deve ser integral, quer dizer, promover todos os homens e o homem todo*», e lembra a necessidade que há de «*sábios de reflexão profunda, em busca de um humanismo novo, que permita ao homem moderno o encontro de si mesmo*».

2. O caminho do perdão

O perdão é para o futuro, não só para o que passou. O perdão não é um mero sentimento, mas uma decisão e, sobretudo, uma atitude. O perdão constitui um bem mais forte que um mal.

A atitude fundamental é: “eu quero a paz”; “eu quero perdoar”.

«*O perdão dá a vida aos mortos e enche de beleza os feios. O perdão significa que a cruz é a nossa árvore da vida*» (T. Radcliffe). Recomeçar sempre é o caminho feliz da vida, porque a própria vida é feita de recomeços constantes.

Educar para a justiça e a paz a tarefa que diz respeito a todas as gerações. Com efeito, educar para a paz é parte integrante da evangelização, porque o Evangelho de Cristo é também o Evangelho da paz. Recordou Bento XVI: «*na era atual, fortemente caracterizada pela mentalidade tecnológica a vontade de educar e não só instruir não é um dado óbvio, mas é uma escolha; (...) porque a cultura relativista apresenta uma questão radical: ainda tem sentido educar? E, educar para que?*»

Precisamos de olhar para o futuro com esperança num compromisso com uma educação integral significa também saber formar para a justiça e a paz. É necessário ajudar as crianças, os adolescentes e os jovens a desenvolverem uma personalidade de paz, no respeito pela sacralidade da outra pessoa, com a força interior de construir o bem comum, mesmo quando isso custa sacrifício e diálogo, com a reconciliação e o perdão.

Não basta constatar, é necessário e urgente agir e dar memória ao futuro!

O Papa Francisco escolheu como tema para o 57º Dia Mundial da Paz: a inteligência artificial e a paz, um dos desafios mais importantes dos próximos tempos. A sua intenção é a de encorajar para que os progressos no desenvolvimento de formas de inteligência artificial sirvam, a causa da fraternidade humana e da paz na inteira família humana.

Por isso, diz o Santo Padre: *«No início do novo ano, a minha oração é que o rápido desenvolvimento de formas de inteligência artificial não aumente as já demasiadas desigualdades e injustiças presentes no mundo, mas contribua para pôr fim às guerras e conflitos e para aliviar muitas formas de sofrimento que afligem a família humana. Possam os fiéis cristãos, os crentes das várias religiões e os homens e mulheres de boa vontade colaborar harmoniosamente para aproveitar as oportunidades e enfrentar os desafios colocados pela revolução digital, e entregar às gerações futuras um mundo mais solidário, justo e pacífico».*

Os jovens não podem ficar na varanda ou à janela a olhar para a vida que passa na rua. O Papa Francisco tem repetido que os jovens não podem viver sentados num sofá ou nas bancadas.

Neste mesmo espírito da inteligência da paz, aos embaixadores dos países junto da Santa Sé, o Papa Francisco augurou no dia 8 de janeiro de 2024: *«Por fim, o caminho da paz passa pela educação, que é o principal investimento no futuro e nas gerações jovens. Permanece viva em mim a recordação da Jornada Mundial da Juventude realizada em Portugal no passado mês de agosto. Ao mesmo tempo que volto a agradecer às Autoridades portuguesas, civis e religiosas, o empenho posto na organização, conservo no coração aquele encontro com mais de um milhão de jovens, provenientes de todas as partes do mundo, cheios de entusiasmo e vontade de viver. A sua presença foi um grande hino à paz e o testemunho de que “a unidade é superior ao conflito” e que é “possível desenvolver uma comunhão nas diferenças”».*

A paz nasce de um coração amado e perdoado. Em cada celebração manifesta-se o dom da paz e por isso na sua conclusão somos

enviados em missão como edificadores da paz: *«Ide em paz e o Senhor vos acompanhe»*.

Uma educação e uma cultura para a paz exige o perdão, como sintetizou lapidarmente o bispo anglicano Desmond Tutu: *«não há paz sem perdão»*.

7

É Possível Articular Educação e Evangelho?

D. ANTÓNIO COUTO*

ABSTRACT

This paper examines the complex relationship between education and the Gospel, highlighting the plurality of meanings of both terms and the challenges of articulating them in contemporary contexts. It contrasts the traditional paradigm of identity and belonging with the emerging need for an education rooted in openness to the other. Drawing on Levinas and biblical insights, it proposes a new paradigm of “I-for-the-other,” where human formation is understood not as power or self-assertion, but as responsibility, gratuity, and encounter with the face of the other.

Keywords: alterity, education, evangelization, Gospel, identity, Levinas.

1. Educação e Evangelho: pluralidade de significados dos dois termos

A educação está sempre lá, na base de qualquer *cultura e civilização*. Por isso, a crise da *educação* leva sempre à crise da *cultura* e da *civilização*. Sendo tão primordial o papel da *educação*, e sendo a Bíblia uma permanente fonte e oferta de sentido, podemos então perguntar: o que pode a Bíblia e o Evangelho dizer-nos sobre a *educação*? Por outras palavras: qual é (ou pode ser) a relação entre a *educação* e o *evangelho*?

Postos perante estas questões, rapidamente nos aperceberemos da impossibilidade de lhes responder adequadamente. Por duas razões: a primeira (1) fica a dever-se à pluralidade de significados dos dois termos [educação e evangelho], não apenas nos planos subjetivo e transubjetivo (onde essa pluralidade é óbvia), mas também e sobretudo no plano objetivo, em que a pergunta que se põe é: o que é que significa, no plano substancial, *educar*? Se significa transmitir uma determinada imagem do ser humano e da *humanitas* que o rodeia, acaba-se num

* Bispo da Diocese de Lamego.

impasse devido ao facto de, por entre a dissolução da modernidade e os fragmentos da pós-modernidade em que estamos, se tornar impossível chegar a um consenso sobre uma imagem de ser humano por todos aceite. Por outras palavras: qual é, na verdade, a imagem de ser humano para a qual *educar*? O humano cristão? O pagão? O humanista? O burguês? O utopista? O marxista? O laicista? O democrata? O autocrata? O ecologista? O narcisista? O individualista? O altruísta? O hedonista? O lúdico? O *homo oeconomicus*? O *homo consumens*? O tecnológico? O virtual? O LGBTQ+?

E, no que ao *Evangelho* diz respeito, o que é que significa *evangelizar*? Literalmente, significa *anunciar o evangelho*, que é a “boa notícia” de que Deus, em Jesus Cristo com o Espírito Santo, amou e ama, chama e interpela o ser humano, e está sempre do seu lado, inclusive na morte para dela o salvar. Mas também aqui temos de pôr a pergunta: o que é que significa verdadeiramente anunciar esta “boa notícia”? Significará *dá-la a conhecer* e *torná-la conhecida*, porque só tomando conhecimento dela se pode aceder ao amor que Deus nutre por cada ser humano, da mesma forma que, para subir a uma montanha, é preciso primeiro conhecê-la, saber da sua existência e localização? Ou será que significa *notificar*, isto é, tornar conhecido que, em Jesus Cristo com o Espírito Santo, a existência humana é habitada pelo Sentido, vendo-se o Sentido como bondade e benevolência, que ama gratuitamente, e chama a amar gratuitamente, não dependendo do conhecimento, mas que é anterior a qualquer conhecimento, do mesmo modo que a existência do sol e da sua fruição está antes e independentemente do conhecimento da sua existência? Numa palavra: a *evangelização* diz respeito em primeiro lugar ao *conhecimento do ser* ou ao *ser*? À *ordem epistemológica* ou *ontológica*? Na tradição cristã tem prevalecido quase sempre a primeira resposta, pelo que a *evangelização* tem sido compreendida como *conhecimento* enquanto condição de acesso ao amor de Deus revelado em Jesus Cristo com o Espírito Santo. Daí, a insistência permanente na necessidade de formação e informação. Todavia, uma leitura mais atenta e que respeite os textos bíblicos põe a descoberto a insuficiência desta resposta multimilenar, e compreende-se cada vez melhor que o evangelho é evangelho, isto é, “notícia boa e surpreendente”, que diz respeito a todos indistintamente, e não apenas aos crentes que a ela aderem conscientemente.

Feitas estas anotações, fica claro que para articular o termo *evangelização* com o termo *educação*, e para evitar mal-entendidos e curto-cir-

cuitos inibidores, seria necessário controlar todos os significados que lhes são atribuídos, o que resulta manifestamente impossível.

2. Que paradigma para a educação? Ainda o paradigma multimilenar assente na identidade e pertença?

Sendo a nossa questão a relação entre a *educação* e o *evangelho*, já nos apercebemos da dificuldade da sua articulação devido à pluralidade de significados dos dois termos (educação e evangelho). Anotada esta primeira razão que prejudica a articulação desejada, eis que surge uma segunda razão (2) que torna ainda mais problemática a sua articulação: o colapso do *paradigma educativo* multimilenar, documentado em todas as culturas, transversal a todas as religiões e às próprias confissões cristãs.

São duas as características que qualificam este paradigma educativo multimilenar: a *identidade* (1) e a *pertença* (2). *Educar* significou sempre educar para os valores partilhados por aqueles que eram “iguais” e “os mesmos” (daqui “a identidade”), mas que, por mais que se quisesse que fossem comuns e universais, na verdade apenas o eram para os membros do seu *grupo de pertença*. Daqui a segunda característica deste paradigma, “a pertença”, que especifica e limita a primeira, “a identidade”. E vem ao de cima o facto, desde sempre considerado óbvio e natural, de que *educar*, para um budista, é educar para o budismo; para um marxista, é educar para o marxismo; para um liberal, é educar para o liberalismo; para um democrata, é educar para a democracia; para um autocrata, é educar para a autocracia; para um pagão é educar para o paganismo; para um cristão, é educar para o cristianismo; para um católico, é educar para o catolicismo; para um judeu é educar para o judaísmo, e assim por diante... Se isto é verdade, os modelos educativos são tantos quantas as culturas, as ideologias e as linguagens que são os instrumentos indispensáveis das culturas.

Neste condomínio fechado, *educar* significa, portanto, educar dentro da lógica da *identidade* e da *pertença*, que é a lógica de todas as culturas, e, na leitura de Emmanuel Levinas, é a própria alma do pensamento ocidental, em cujo ato ou ata de nascimento se teria inscrito logo a *negação do outro enquanto outro*. «Desde a sua infância, a filosofia está afetada por um horror ao *outro*, e por uma incurável alergia ao *outro que permanece outro*, diferente de mim. Por isso, ela é essencialmente uma filosofia do *ser*, para a qual a compreensão do ser permanece a última palavra e a estrutura fundamental do ser humano. É por isso também

que ela se torna naturalmente filosofia da imanência e da autonomia [sem nenhuma heteronomia], em última análise, ateísmo. O Deus dos filósofos, de Aristóteles a Leibniz, passando pelo Deus dos escolásticos, é um deus adequado à razão, um deus compreendido e tematizado que não pode perturbar a autonomia da consciência, a qual se reencontra a si mesma através de todas as suas aventuras, e volta a si mesma como Ulisses que, ao longo de todas as suas peregrinações, se dirige unicamente para a sua ilha natal» (E. Levinas, *Scoprire l'esistenza con Husserl e Heidegger*, Milão, Raffaello Cortine Editore, 1998, pp. 216-217).

3. Ou partir para um novo paradigma baseado no acolhimento do outro?

Hoje, porém, assistimos à lenta, mas cada vez mais rápida, dissolução deste *paradigma educativo identitário*. Mas é bom tomarmos consciência de que esta dissolução ou crise educativa é consequência da crise mais profunda da modernidade e da pós-modernidade. Consequência e não causa. Por detrás desta dissolução, está o multiculturalismo dos processos migratórios e a fragmentação do moderno e do pós-moderno. Não se conseguindo vislumbrar ainda um novo paradigma, esta dissolução cria, nas sociedades democráticas ocidentais e nas Igrejas, aquilo a que se chama “emergência educativa”, que consiste em descobrir o que fazer para transmitir às novas gerações valores, maneiras de ver e de viver, ideias mestras agregadoras. Põe-se então a questão: como sair desta emergência? Que tipo de educação adotar? Manter o *paradigma educativo identitário*, por muitos ainda considerado insuperável, ou aceitar o desafio de um *novo paradigma*, em que *educar* não seja *educar* para a *pertença*, que sou *eu como parte* de um grupo de *pertença*, nem para o *individualismo* enquanto estação do “eu” inaugurada pela modernidade, que sou *eu egoística e egologicamente voltado para mim mesmo* assistido pelos meus sacrossantos direitos, situação que torna difícil, senão impossível, a socialidade, e gera solidões, injustiças e violências, mas para o *acolhimento do outro* e de *todos os outros enquanto outros*, em que todos sejam acolhidos e respeitados na sua alteridade, em que perpassa o amor gratuito e desinteressado, bondade e justiça, que é o conteúdo e a realização do Evangelho e de qualquer forma de Evangelização? E o que é que são *os outros enquanto outros*, que eu não posso absorver, porque estão antes e fora do “estrugido” da consciência? São *os outros que permanecem outros em relação a mim*, porque eu

não posso assimilar, tematizar ou catalogar o seu *rostro*, que eu não posso nem devo querer transformar em *alter-ego*, reduzir a sua alteridade à minha *identidade* nem ao meu grupo de *pertença*. Em boa verdade, o *rostro* não é conteúdo, não entra no “estruído” do conhecimento, que é sempre o procedimento pelo qual uma exterioridade se encontra no interior de uma consciência, que não cessa de *identificar*, sendo *identificar* o seu afazer, e *identificar* é reduzir tudo ao *idem* e ao *unum*, traço dominante de toda a filosofia ocidental e gérmen de toda a violência e totalitarismo, que não suporta a diferença do *outro*, de qualquer *outro*. Daí as hostilidades e violências sem fim, como hoje se vê.

4. “Eu-para-o outro”: passar de nominativo para acusativo

Ficou suficientemente à vista que é necessário sair dos velhos paradigmas do “eu-parte-da comunidade” e do “eu-para-mim”, para encarar uma terceira possibilidade alternativa que ofereça o “eu-para-o outro”, o “eu” acordado e instituído pelo “outro”. Claro que não se trata do outro que aparece dentro da organização e da pregação social, assente em qualquer ideologia. Trata-se da impossibilidade da bondade como regime, como sistema organizado, como instituição social. Trata-se da bondade da vida corrente, daquilo a que Ikonnikov chama a “pequena bondade”, que é a bondade fora de todo o sistema, bondade eterna, portanto, ao jeito do Evangelho, como se pode ver no incisivo livro “Vida e destino”, de Vassili Grossman, que se revê nos monólogos de Ikonnikov. Esta oferta assenta na *relação* e propõe a *gratuidade da relação* entre nós, subverte a ordem dos valores e institui um humano em que o *eu* não é definido em primeiro lugar *como atividade*, como *eu* cuja auto compreensão primeira e última é de *poder* [eu penso, eu posso, eu quero, eu mando, eu escolho, eu compro], mas *como passividade*, como *eu* cuja auto compreensão primeira e última é a de *ser de necessidade* [de ar, de pão, de amigos, de vizinhos, de companhia] de alguém que se debruce sobre a própria *necessidade*. Para a Bíblia e o Evangelho, o homem é pobreza radical, e não força ou poder, e Deus é aquele que sobre esta pobreza se debruça gratuitamente e continuamente.

Neste novo paradigma, aqui apenas esboçado, o *eu do grupo de pertença* e o *eu-para si* são depostos do seu pedestal, perdem o primeiro lugar e o seu modo de *nominativo*, e passam a ver-se em *acusativo*, aprendendo a soletrar um «*eis-me aqui*» como *resposta*, *responsabilidade*, e não a afirmar o seu *posto* de *eu* e de *primeiro*. Que o mesmo é dizer:

no princípio é o *rosto* do outro, que me visita, que passa por mim, que me elege, que me configura como “eis-me aqui” para o acolher e para responder às suas necessidades.

8

Constituição das Arquiteturas Identitárias: o que revelam as percepções sobre o bem-estar?

ANA MARIA EYNG*

MARCOS ANTONIO KLAZURA**

ROBERTO SABATELLA ADAM***

ABSTRACT

The work problematizes the challenges of the relationship between education and well-being in the identity construction. The study has as its universe the contexts of vulnerability and child poverty, extracting the sample from social school subjects who fit this peripheral and excluded population. The methodological path follows a qualitative framework, bringing together empirical bibliographic and documentary arguments. The processing of empirical data, which integrate the chronological poles that form the content analysis, elucidate the argumentative support of the reflection. Thus, the procedure of narrative review of bibliographic and documentary sources suits the study. Its aim is to: understand the implications of perceptions about well-being in the constitution of identity architectures in contexts of vulnerability and child poverty. In this direction, the text combines field study arguments with conceptual, political, and practical assumptions in its development.


Keywords: culture of peace, identities, intercultural education, well-being.

1. Introdução

A educação contemporânea tem por desafio uma utopia: efetivar a formação de sujeitos mobilizados na construção de uma sociedade mais justa, mais solidária e corresponsável pelo bem-estar de todas(os). Essa intencionalidade assente na perspectiva educativa pós-crítica, conjuga os pressupostos de: “identidade, alteridade, diferença, subjetividade, significação e discurso, saber-poder, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, multiculturalismo”¹. Em tal referência, a práxis integra os aspectos epistemológicos


* Pontifícia Universidade Católica do Paraná.

✉ ana.eyng@pucpr.br

 <https://orcid.org/0000-0003-0224-5880>

** Pontifícia Universidade Católica do Paraná

✉ marcosklazura@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-9790-7984>

*** Universidade Federal do Paraná.

com as “[...] práticas de subjetivação, de significação e discurso produzidos nas relações de saber-poder [...]. Em currículos que produzem identidades heterogêneas e diversas[...]”², os quais promovem a educação em direitos humanos, “[...] um dos eixos fundamentais do direito à educação, refere-se ao uso de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas”³.

A partir de tais pressupostos, temos o desafio da garantia de uma educação que contribua para a constituição de sujeitos cujas identidades permitam a integração de conhecimentos, valores e atitudes⁴, que se referendem e promovam as epistemologias, as axiologias e a práxis da cultura de paz.

Entretanto, a concretização dessa intencionalidade requer a superação de problemáticas da conjuntura contemporânea, subsumida nos efeitos de forças desagregadoras, caracterizada pelos graves riscos humanitários. Tais riscos, situados nos cotidianos dos grupos periféricos, excluídos e marcados pelas desigualdades, afetam, em especial, os refugiados e deslocados, para os quais são mais frágeis as possibilidades de inclusão, de pertencimento e estabelecimento de vínculos que marcam suas identidades. “Isso ocorre porque a sociedade em rede está fundamentada na disjunção sistêmica entre o local e o global para a maioria dos indivíduos e grupos sociais.”⁵

Esse cenário de “conflitos, perseguições, guerras, crises climáticas e grave e generalizada crise de direitos humanos”, mobilizou o “Apelo Global do ACNUR 2024”⁶, publicado em 8 de janeiro, que faz “um

✉ roberto.sabatella@hotmail.com

🌐 <https://orcid.org/0000-0002-5178-3047>

1. Tomás Tadeu da Silva, *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*, 2ª ed., 11ª reimp. (Belo Horizonte: Autêntica, 2007), 17.
2. Ana Maria Eyng, “Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda”, *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n. 44 (2015): 138. doi: 10.7213/diálogo.educ.15.044.DS06.
3. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Brasil, Conselho Nacional de Educação, 2012), art. 2º, § 1º.
4. Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, art. 4º.
5. Manuel Castells, *O poder da identidade*, 6ª ed. (São Paulo: Paz e Terra, 2008), 27.
6. ACNUR. *Apelo Global do ACNUR 2024: um chamado urgente à solidariedade internacional*. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/apelo-global-do-acnur-2024-um-chamado-urgente-solidariedade>

chamado urgente à solidariedade internacional”, considerando a necessidade de apoiar mais de 130,8 milhões de pessoas forçadas a se deslocar em 133 países previstos para o ano de 2024. E, dentre os deslocados 40%, são crianças e adolescentes, das quais 48% não estão na escola.

O grande contingente infantil está circunscrito aos riscos cotidianos das múltiplas violências, simbólicas e materiais, embora constituam uma população prioritária na garantia de direitos, considerando sua condição peculiar de sujeitos de direitos em desenvolvimento.

Deste cenário, o tema em estudo que relaciona educação, bem-estar e identidade, advém das indagações quanto às implicações das percepções dos sujeitos, em contextos marcados pela vulnerabilidade e pela pobreza. Assim, delineou-se o problema da investigação: quais implicações na constituição das arquiteturas identitárias revelam as percepções de sujeitos sobre o bem-estar? Cujo objetivo busca: compreender as implicações das percepções sobre o bem-estar na constituição das arquiteturas identitárias, em contextos de vulnerabilidade e pobreza infantil.

O enquadramento teórico-metodológico é referendado na abordagem qualitativa de investigação⁷, com argumentos empíricos, bibliográficos e documentais, a partir dos quais analisa relações entre as percepções sobre bem-estar e a constituição das arquiteturas identitárias. A investigação empírica reuniu percepções de três grupos de sujeitos, sendo 462 estudantes, 125 Educadores e 95 familiares, no total de 682 participantes de treze instituições de educação básica de cinco países americanos: Brasil, Bolívia, Chile, Colômbia e México.

O quadro teórico sobre a temática constituiu-se no desenvolvimento do percurso metodológico, reunindo argumentos com apoio nos estudos de Bastos e Veiga (2016), Bauman (2021), Castells (2008), Estevão (2013,), Eyng e Cardoso (2020, 2021), Gadotti (2006), Jares (2007), Junqueira (2000), Sarmiento (2010), Silva (2007), Soares (2005), Tuvilla Rayo (2004), Unesco (2007), entre outros documentos que orientam as políticas afetas aos temas em discussão.

7. Robert Bogdan e Sari Knopp Biklen. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*, (Porto: Porto Ed., 1994).

2. Percurso metodológico da investigação

O desenvolvimento do estudo que reúne argumentos advindos de pesquisa de revisão de literatura, aliados aos argumentos de documentos políticos, teve como elemento deflagrador a leitura e sistematização dos dados empíricos. As inferências provocadas no movimento compreensivo e interpretativo das respostas dos participantes da pesquisa, definiram as categorias de agrupamento e análise de conteúdo Bardin⁸.

A pesquisa de campo, cuja coleta foi realizada online com a utilização do *Google forms* no segundo semestre de 2022, gerou um grande volume de dados. O formulário foi composto de questões abertas e fechadas, as quais foram organizadas em torno de sete blocos temáticos sobre as quais os participantes puderam se manifestar livremente, após confirmarem o aceite ao termo de consentimento livre e esclarecido. O projeto de investigação desenvolvido no âmbito de um grupo de pesquisa vinculado a um programa de mestrado e doutorado em educação seguiu rigorosamente os critérios estabelecidos pelo comitê de ética em pesquisa, tendo sido submetido e aprovado sob Parecer n° 5.724.633.

O tema central da investigação sobre os direitos e bem-estar da infância, compreendendo a faixa etária de 0 a 18 anos⁹, tem como universo a educação básica, a qual inclui o ensino infantil, ensino fundamental e ensino médio. Na definição da população e amostra, a opção se deu por investigar unidades educativas sociais de uma rede que atua em mais de 80 países, atendendo estudantes e famílias em contextos periféricos e vulneráveis. A parceria estabelecida com as instâncias gestoras da rede e das unidades educacionais permitiu e viabilizou a mobilização de um grupo significativo de sujeitos (estudantes, educadores e familiares dos estudantes), distribuídos em 13 escolas em 5 países.

A escolha da amostra iniciou-se pela definição da faixa etária dos estudantes entre 10 e 18 anos, considerando uma maior autonomia para acessar e responder livremente uma investigação. Na sequência definiu-se a amostra dos educadores, incluindo os que atendiam as

8. Laurence Bardin, *Análise de conteúdo*, 4ª ed. (Lisboa: Edições 70, 2016).

9. Organização das Nações Unidas. Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU. Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (Nova York, 1989).

classes dos estudantes abrangidos pela faixa etária. E, no terceiro grupo de sujeitos da amostra foram incluídos os familiares dos estudantes incluídos na amostra. Os Sujeitos foram abordados por coordenadores locais nas unidades educativas que apresentaram os objetivos e dinâmica da pesquisa. Além disso, receberam via e-mail ou WhatsApp, os termos de consentimento e assentimento livre e esclarecido para pudessem optar sobre a participação na investigação. Feita a opção por compor a amostra os sujeitos responderam aos formulários.

A organização e sistematização dos dados foi iniciada com o uso do *google forms*, e em seguida foram reunidos numa tabela dinâmica (com utilização de ferramentas do Microsoft Excel) que reuniu os dados, apresentando as respostas abertas e fechadas por sujeitos e unidades, permitindo diversos agrupamentos e cruzamentos de dados, que estão organizados em uma coleção de quatorze relatórios, registrados na biblioteca da universidade em 2023.

No presente estudo, foram selecionadas as seguintes questões abertas: o que é o bem-estar, segundo seu entendimento? Quais são os critérios ou medidas que devem ser considerados para assegurar o bem-estar de hoje e amanhã de todas(os)? Quais são os critérios ou medidas que devem ser considerados para assegurar o bem-estar das gerações futuras? Em sua opinião, quais são as necessidades de sua escola, comunidade ou de uma forma geral da sociedade que, ao serem atendidas, poderão garantir ou melhorar o bem-estar coletivo para os estudantes, famílias e comunidade?

As respostas foram tratadas segundo o procedimento metodológico da análise de conteúdo abrangendo as “três polos cronológicos: 1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados obtidos e interpretação”¹⁰. Os diferentes polos movimentam os dados, permitindo a descrição, interpretação e discussão dos significados identificados, em consonância com o quadro teórico que enunciam.

A pré-análise compreende a “fase da organização propriamente dita”¹¹. Essa fase permitiu-nos a definição dos pressupostos e objetivos de análise, bem como a escolha dos documentos bibliográficos e políticos que permitem sustentar a argumentação.

10. Laurence Bardin, *Análise de conteúdo*, 4ª ed. (Lisboa: Edições 70, 2016), 121-127.

11. Bardin, *Análise de conteúdo*, 121.

A construção do quadro teórico, apresentado na sequência, deu-se com aporte na revisão narrativa, “não exigindo um protocolo rígido para sua confecção”¹², para o qual optamos pela seleção de contribuições de estudos clássicos.

3. Situando o quadro conceitual nos desafios da relação dialógica Educação e Bem-estar

O quadro teórico enunciado no entrelaçamento dos polos cronológicos de análise de conteúdo dos dados empíricos remeteu-nos à reflexão acerca dos desafios com os quais a educação se defronta, relacionados às problemáticas de: identidade, interculturalidade, educação para a paz e bem-estar.

O primeiro desafio, a identidade, implica o pertencimento na visão de Bauman¹³, a partir do qual a arquitetura identitária pode-se delinear, pois “[...] a ideia de ‘ter uma identidade’ não vai ocorrer às pessoas enquanto o ‘pertencimento’ continuar sendo o seu destino, uma condição sem alternativa. [...] na forma de uma tarefa a ser realizada, e realizada vezes e vezes sem conta, e não de uma só tacada.¹⁴ Portanto, pertencimento e identidade constituem processos dinâmicos e continuados, pelos quais as subjetividades são significadas e ressignificadas. Na perspectiva de Castels, a identidade tem na cultura a principal influência, que constitui “[...] processo de construção de significado com base em um atributo cultural, ou ainda um conjunto de atributos culturais inter-relacionados, o(s) qual(ais) prevalece(m) sobre outras fontes de significado.”¹⁵ Isso significa dizer que a dinâmica identitária integra marcadores individuais e sociais de pertencimento.

Nessa conjuntura, pertencimento-identidade integra um conjunto de atributos culturais, dificilmente advindos de uma única matriz cultural. “Desse modo, a busca pelo significado ocorre no âmbito da reconstrução de identidades defensivas em torno de princípios comunais. A maior parte das ações sociais organiza-se ao redor

12. Alexander Magno Cordeiro, Glória Maria de Oliveira, Juan Miguel Renteria e Carlos Alberto Guimarães, “Revisão sistemática: Uma revisão narrativa”, *Rev Col Bras Cir.* [periódico na Internet] 34, no. 6 (2007): 429.

13. Zygmunt Bauman, *Identidade*, 1ª ed. (Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021), 17-18.

14. Bauman, *Identidade*, 18.

15. Manuel Castells, *O poder da identidade*, 6ª ed. (São Paulo: Paz e Terra, 2008), 22.

da oposição entre fluxos não identificados e identidades segregadas”¹⁶

O segundo desafio, a interculturalidade, “[...] pressupõe o multiculturalismo e é o resultado do intercâmbio e do diálogo ‘intercultural’ a nível local, nacional, regional ou internacional”.¹⁷ Estabelece-se, portanto, na necessidade de compreensão das tensões e influências entre culturas na configuração das identidades contemporâneas. Nessa direção, busca fazer evoluir as relações entre os grupos culturais, para se tornar “[...] ‘a presença e a interação equitativa de diversas culturas e a possibilidade de gerar expressões culturais compartilhadas, adquiridas por meio do diálogo e de uma atitude de respeito mútuo’”.¹⁸

Assim, a educação intercultural, entende que “[...] nas sociedades em que vivemos os processos de hibridização cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas em construção permanente.”¹⁹

O terceiro desafio, a educação para a paz, tem na interculturalidade o princípio axiológico e metodológico na transformação das culturas excludentes, de violência. A educação para a paz, segundo Jares, articula dois princípios epistemológicos: a paz positiva e a perspectiva criativa do conflito²⁰. Paz positiva significa paz como ausência de violência e não simplesmente como ausência de conflito bélico. E a perspectiva criativa do conflito não compreende o conflito como algo negativo, mas como algo inerente às relações humanas; cabendo aos envolvidos transformarem o conflito de modo construtivo, por meio de estratégias para resolução não-violenta de conflitos, não transformando conflito em violência²¹.

O propósito da educação para a paz pressupõe educar “[...] para a compreensão internacional. [...] nascido como consequência da Primeira Guerra Mundial.”²² E, em função da importância da interdependência entre as nações, busca “[...] favorecer essa interdependência mediante o reconhecimento da diversidade cultural, étnica e política dos povos do mundo, ao mesmo tempo que se constatarem determi-

16. Castells, *O poder da identidade*, 27.

17. Unesco. *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural* (Paris: UNESCO, 2007), 17.

18. Unesco. *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*, (Paris: UNESCO, 2007), 17.

19. Vera Maria Candau et al., *Educação em Direitos Humanos e a formação de professores (as)*, 1ª ed. (São Paulo: Cortez, 2013), 148.

20. Xesús Jares, *Educar para a paz em tempos difíceis* (São Paulo: Palas Athena, 2007).

21. Jares, *Educar para a paz em tempos difíceis*.

22. Jares, *Educar para a paz em tempos difíceis*, 48.

nados problemas que afetam o conjunto do planeta, e para os quais é necessária a participação cooperativa da humanidade em sua solução.”²³

Por conseguinte, nota-se a necessidade de migrar de uma cultura da violência que desconsidera a diversidade cultural e a responsabilidade cooperativa, para uma educação cujo senso identitário esteja pautado na convivência, na compreensão das diferenças, na interculturalidade e nas relações solidárias que reverberem nos processos educativos e comunitários. A educação intercultural para a paz mobiliza a educação em direitos humanos, para “*informar, formar e transformar* – constitui um importante instrumento de construção de uma nova cultura [...]”.²⁴

O quarto desafio, bem-estar, constitui-se via educação intercultural para a paz, que tem como base a educação em direitos humanos, na qual o educador é concebido como agente sociocultural e político, que reconhece a educação em direitos humanos como histórica e socialmente situada; em que a prática social acontece nas diferentes dinâmicas da sociedade; tendo como princípios orientadores da educação em direitos humanos a transformação social e a formação de sujeitos de direitos, para a vivência de uma cidadania ativa “[...] capaz de reconhecer e reivindicar direitos e construir democracia”²⁵ com justiça social.

E, quanto à intencionalidade, a educação intercultural para a paz, promove a configuração do bem-estar na escola e na comunidade, entendida como “[...] satisfação de um conjunto diversificado de necessidades materiais e imateriais.”²⁶

Sendo, então, a pobreza e as demais expressões de desigualdade social, uma realidade concreta, presente em contextos educacionais e comunitários diversos, a educação intercultural para a paz encontra um terreno sinuoso, com diversas barreiras para a busca da materialização do bem-estar. “A pobreza manifesta-se, por isso, como um déficit de bem-estar a vários níveis, ou seja, tem intrínseco um caráter

23. *Ibid.*, 48.

24. José Tuvilla Rayo, *Educação em Direitos Humanos: rumo a uma perspectiva global* (Porto Alegre: Artmed, 2004), 86.

25. Vera Maria Candau et al., *Educação em Direitos Humanos e a formação de professores (as)*, 1ª ed. (São Paulo: Cortez, 2013), 40.

26. Amélia Bastos, *A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens* In: Bastos, Amélia; Veiga, Fátima. *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*, (Famalicão: Húmus, 2016), 30.

multidimensional”²⁷.

Sob essa ótica, demarca-se que o bem-estar se configura no resultado do acesso e garantia de um conjunto de direitos que atendam as necessidades multidimensionais dos sujeitos, sendo “[...] também um importante instrumento de política social, que transfere o foco sobre a responsabilidade individual para a responsabilidade do sistema econômico e social, enquanto matriz de origem da pobreza”²⁸.

Evocar, então, princípios individuais e, sobretudo, coletivos para ampliação do bem-estar em contextos escolares e comunitários, em uma perspectiva de educação intercultural para a paz, intenciona desvelar necessidades territoriais, considerando as particularidades locais e desafios globais.

Nesta direção, há diferentes dimensões do bem-estar que se conectam aos direitos da infância de: provisão, proteção e participação (ONU 1989)²⁹; (Soares 2005)³⁰, concebidos de forma integral e interdependente. Assim, faz-se necessário a compreensão de um conceito pluridimensional de bem-estar, pois “[...] a criança é um ser completo, bio-psico-social-cultural e como tal, para medir o seu bem-estar importa termos presente várias dimensões³¹”.

Nesse sentido, as duas principais linhas de conceituação sobre o bem-estar integram-se e contribuem na construção de um conceito de bem-estar.

-
27. Bastos, *A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens*, 30.
 28. Amélia Bastos, *A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens*. In: Bastos, Amélia; Veiga, Fátima. *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*, (Famalicão: Húmus, 2016), 33.
 29. Organização das Nações Unidas. Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU. *Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança* (Nova York, 1989).
 30. Natália Fernandes Soares, “Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação”, *Revista Zero-a-Seis*, v. 7, n. 12 (2005). <https://doi.org/10.5007/%25x>
 31. Fátima Veiga e Sandra Araújo, “A promoção do bem-estar infantil: o desafio, uma prioridade” in *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*, In. Amélia Bastos e Fátima Veiga (Famalicão: Húmus, 2016), 134.

Quadro 1. Linhas de conceituação sobre o bem-estar

Acepções	Gênese	Implicações teóricas e práticas
1. Estado de equilíbrio físico-psicológico do indivíduo;	Origem nas ciências médico psicológicas	Satisfação das necessidades fundamentais de sobrevivência e de equilíbrio nas relações do sujeito consigo próprio e com o ambiente social e natural. Corresponde à percepção individual de conforto e equilíbrio pessoal.
2. Usufruto pleno dos direitos pessoais e sociais;	Origem nas ciências sociais e políticas.	Indicador macrosocial relativo ao usufruto de direitos e com implicações de natureza econômica, de saúde e social de forma equitativa. Corresponde a uma noção sociopolítica de inclusão social.

Fonte: Elaborado com base em Sarmiento (2010, p. 185-186).

Nos contextos marcados pela desigualdade e pobreza infantil, observamos implicações teórico e práticas das duas linhas de acepções sobre o bem-estar, ou seja, tanto a necessidade de equilíbrio físico psicológico que produza conforto e equilíbrio pessoal, bem como, uso usufruto pleno dos direitos pessoais e sociais que correspondam a condições equitativas de inclusão social, são necessárias.

Nessa direção, destaca-se que “A inclusão social das crianças só pode ser promovida através de políticas de promoção do bem-estar.”³²

Ao situarmos a necessidade de concretização do bem-estar em cenários da manifestação da desigualdade social, identificada em situações de pobreza infantil no contexto escolar e comunitário, torna-se imprescindível a intersetorialidade como estratégia de articulação dos direitos. Considerando que a realidade se apresenta na oferta de direitos fragmentados que não consideram a multidimensionalidade dos sujeitos.

A intersetorialidade se caracteriza por uma proposta de uma visão integrada das necessidades de um grupo social, em um determinado território, com o objetivo de designar uma solução conjunta que abarque a criação de respostas coletivas articuladas de diferentes políticas, programas e serviços que propiciem o acesso aos direitos sociais³³.

32. Manuel Jacinto Sarmiento, “Pobreza infantil: factos, interpretações e desafios políticos”. In: Sarmiento, Manuel Jacinto; Veiga, Fátima. *Pobreza Infantil: Realidades, desafios e propostas.* (orgs). (Famalicão: Edições Húmus, 2010), 185.

33. Luciano Antonio Prates Junqueira, “Intersetorialidade, transetorialidade e redes sociais na saúde”, *Revista Brasileira de Administração Pública*, v. 34, n. 6 (2000).

Sendo assim, a materialização do bem-estar permite que a educação intercultural para a paz se concretize nos espaços escolares e comunitários.

4. Apresentação e discussão das percepções sobre o bem-estar na escola e na comunidade

As vozes de 462 estudantes, 125 Educadores (profissionais da educação) e 95 familiares reúnem percepções sobre o bem-estar no espaço escolar e na comunidade, as quais revelam elementos de pertencimento e identidade do olhar a partir de seus contextos.

A identificação dos sujeitos da pesquisa será organizada utilizando os seguintes critérios: identificação do sujeito sendo: (E) para estudantes, (P) para profissionais da educação, (F) para familiares, mais uma sigla que representa o país: (BR) Brasil, (BO) Bolívia, (CH) Chile, (CO) Colômbia e (MX) para o México, e o número que corresponde ao participante da pesquisa.

Com relação à primeira questão: “o que é o bem-estar”, as categorias de agrupamento das respostas estão apresentadas nas tabelas 1-12, seguidas de citações diretas dos participantes sobre as categorias com maior incidência.

Vale destacar que as categorias: garantia de direitos (correspondem a respostas relacionadas ao acesso aos direitos); provisão (acesso aos direitos básicos, aspectos materiais); proteção (relacionam-se à segurança, à proteção), pertencimento-participação/convivência (respeito ao próximo, convivência familiar e comunitária, dimensão social, às relações interpessoais); saúde (bem-estar físico, emocional, saúde integral); intrapessoal (dimensão pessoal, emocional e individual); qualidade de vida; equilíbrio (em todas as dimensões da vida); satisfação; e outros (felicidade, preservar meio ambiente, ter amigos, lazer, não ter problemas, não sei).

Tabela 1. Percepções dos estudantes sobre bem-estar.

Categorias Integradas - Estudantes	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Garantia de direitos	4	11	2	4	0	21	3,5
Provisão	2	22	5	0	0	29	4,9
Proteção	4	8	5	0	0	17	2,9

Categorias Integradas - Estudantes	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Pertencimento	10	22	7	4	0	43	7,4
Saúde	36	93	37	3	1	170	28,8
Intrapessoal	62	73	48	7	0	190	32,3
Qualidade de vida	3	4	0	0	0	7	1,2
Equilíbrio	3	24	0	2	0	29	4,9
Satisfação	4	12	3	0	0	19	3,2
Outros	19	33	10	2	0	64	10,9
Total	147	302	117	22	1	589	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade” (2022-2025), Volume I.

As respostas que apresentam as percepções dos estudantes sobre bem-estar indicam maior incidência nas categorias intrapessoal e saúde. Conforme respostas dos sujeitos: “Para mim é estar bem consigo mesmo e com os outros” (E.BR.008); “É você ter direito a saúde, educação, escolaridade a uma saúde mental boa também etc., questões que envolve o estado físico e psicológico” (E.BR.065); “*El bienestar es estar bien físicamente*” (E.CO.001), respostas que perpassam pela dimensão individual, mas que não estão desconectas com as demais categoriais identificadas.

Os estudantes indicam a importância da interação, base para a interculturalidade, em respostas como: “respeitar o próximo e ser educado” (E.BR.039), “*estar bien contigo mismo y con los demás y no tengas ningún tipo de problema*” (E.MX.019) e “*sentirte tranquilo, sin preocupaciones, esta bien de salud y esta bien con uno mismo y con los que rodea*” (E.BO.012).

Indicam, também, a educação para a paz como caminho de articulação para o bem-estar, ressaltando a importância de existir “um lugar, alguém ou uma coisa que te traga segurança e paz” (E.BR.004), “*que todos y todas esten cómodos y sientan que estan protegidos*” (E.CH.031), “*salud economía felicidad y libertad y paz*” (E.MX.057). Importante destacar que o conceito de bem-estar abarca diversos elementos que compõem a multidimensionalidade dos sujeitos.

Na sequência, as percepções dos Educadores sobre o bem-estar na tabela 2, repetem-se as mesmas categorias de maior incidência: saúde e intrapessoal.

Tabela 2. percepções dos educadores sobre bem-estar.

Categorias Integradas – Educadores	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Garantia de direitos	5	8	0	1	1	15	7,4
Provisão	7	5	2	1	3	18	8,8
Proteção	3	1	1	0	0	5	2,5
Pertencimento	5	4	3	1	1	14	6,9
Saúde	22	8	2	4	5	41	20,3
Intrapessoal	17	7	4	4	2	34	16,7
Qualidade de vida	9	2	0	0	1	12	5,9
Equilíbrio	6	6	3	0	4	19	9,3
Satisfação	6	2	0	0	0	8	3,9
Outros	10	12	5	7	3	37	18,3
Total	90	55	20	18	20	203	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade” (2022-2025), Volume I.

Além de respostas que indicam saúde: “é viver com as condições básicas de saúde, econômicas, segurança e social em harmonia com a natureza e um equilíbrio emocional” (P.BR.003), e da dimensão intrapessoal: “conjunto de situações e realização que permitem ao indivíduo alcançar um estado de satisfação pessoal, profissional, emocional, financeiro” (P.BR.018), os educadores indicam que o bem-estar realiza-se com a garantia de direitos, sendo necessários os direitos de provisão, proteção e participação, ilustrados nas respostas: “é ter suprida as necessidades mais básicas. Comida na mesa, contas pagas, casa com pelo menos o mínimo de conforto, saúde em dia” (P.BR.001), e “*que existan las condiciones necesarias para garantizar los derechos para todas las personas sin importar a que grupo de edad pertenezcan*” (P.MX.002).

Quanto à dimensão da educação para paz e interculturalidade, apresentam-se na necessidade de segurança e proteção, bem como no direito a convivência familiar e comunitária, indicam: “sensação de segurança, conforto e tranquilidade” (P.BR.029), “estar bem comigo mesmo, bem onde me encontro e com as pessoas ao meu redor” (P.BR.006), “*tener las condiciones adecuadas para vivir dignamente, personal y en comunidad*” (P.BO.003), e “*es estar bien tanto física como psicológicamente de manera personal como con el entorno ya sea mas cercano como familiar, laboral, comunitario, etc*” (P.CH.007).

Os familiares (tabela 3) também apontam a mesma direção, na compreensão do bem-estar para materialização da garantia de direitos, com forte incidência no direito à saúde: “ter seus direitos básicos, escola, saúde, alimentação, lazer” (FBR.003), “*tener cubiertas las necesidades básicas. Alimentación, salud, vestido, educación, afecto, recreación, acceso a la cultura, seguridad*” (FMX.008), e “condicionamento físico, mental e social de um cidadão em que ele se encontre satisfeito com sua vida e forma de viver atual, saudável mentalmente e fisicamente e tendo suas necessidades supridas” (FBR.002).

Além de indicar a necessidade da educação para a paz e do pertencimento nas seguintes respostas: “*La paz con mi interior y la paz con mi comunidad*” (FBO.006), “*star bien en todas las dimensiones de mi vida*” (FCO.004), e “*estar íntegramente bien en todos los aspectos de la vida, de los que me rodean y de la sociedad*” (FMXGU.024).

Tabela 3. percepções dos familiares sobre bem-estar

Categorias Integradas - Familiares	BR	MX	BO	CO	Total	%
Garantia de direitos	1	15	0	1	17	10,6
Provisão	6	13	1	0	20	12,5
Proteção	0	8	0	0	8	5
Pertencimento	1	6	4	0	11	6,9
Saúde	9	24	2	0	35	21,9
Intrapessoal	1	14	6	2	23	14,4
Qualidade de vida	1	4	0	0	5	3,1
Equilíbrio	1	12	1	1	15	9,4
Satisfação	1	5	0	0	6	3,7
Outros	1	15	1	3	20	12,5
Total	22	116	15	7	160	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade” (2022-2025), Volume I.

A segunda questão, cujos dados são apresentados: “quais são os critérios ou medidas que devem ser considerados para assegurar o bem-estar de hoje e amanhã de todas(os)?” As tabelas 4-66 trazem as respostas reunidas conforme os agrupamentos das tabelas 1-3, aos quais acrescenta-se a categoria interpessoal (abrangendo respostas relacionadas a atitudes que contribuem e/ou afetam outras pessoas e atividades que podem ser realizadas em benefício do outro).

Tabela 4. Critérios para assegurar o bem-estar, na percepção dos estudantes.

Categorias Integradas - Estudantes	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Garantia de direitos	5	7	1	1	0	14	2,5
Provisão	12	23	5	3	0	43	7,8
Proteção	4	23	4	1	0	32	5,9
Pertencimento	21	39	14	5	0	79	14,5
Saúde	22	49	27	2	0	100	18,4
Intrapessoal	10	31	8	0	0	49	8,9
Interpessoal	14	40	9	5	0	68	12,5
Outros	45	71	39	5	1	161	29,5
Total	133	283	107	22	1	546	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade” (2022-2025), Volume I.

A percepção dos estudantes (tabela 4) sobre os critérios para se alcançar o bem-estar perpassa pela necessidade do direito ao acesso à saúde, ao pertencimento, mas indica também a categoria interpessoal, que toca na dimensão das relações sociais, da coletivização dos direitos. Nas palavras dos estudantes: “devemos ter ideia das nossas atitudes e também pensar nas outras pessoas para não prejudicar outras pessoas” (E.BR.021); “*ser empáticos con las personas*” (E.CH.028); “*respetar y entendernos unos a los otros*” (E.MX.103); “ninguém fazer racismo ou bullying” (E.BR.035).

Os estudantes ilustram a importância da construção coletiva do bem-estar, que extrapola a dimensão individual ou intrapessoal dos direitos, “*una buena relacion con todos, en base al respeto, atendiendo las necesidades de todo*” (E.BO.006). São mencionados elementos significativos na busca de educação para a paz, que rompa com os ciclos de violência, conforme expressam: “*mas seguridad en las calles*” (E.CH.064); “*que haiga mas seguridad en las calles para que no haiga mas feminisidios o assaltos*” (E.MX.106); “*tener una cultura de paz*” (E.MX.109); “*que no haiga violencia, que no haiga inseguridad*” (E.MX.104).

Nesta direção, ressaltam-se as respostas que indicam o direito ao pertencimento, na participação e convivência, como forma de construção conjunta do bem-estar: “saber escutar as pessoas sem julgamentos ou preconceitos” (E.BR.028); “*respeto y seguridad*” (E.MX.012); “*cuidarnos entre todos*” (E.CH.013); “*tener buenos principios y valores, ya que es algo escencial para una buena relación y eso ayudaría a*

un buen bienestar” (E.MX.009); e “*viendo las posibilidades que tenemos para decidir que hacer a nuestro alrededor y asegurar el bienestar de todos.*” (E.MX.024). Respostas que contribuem para a necessidade de afirmação dos processos democráticos,³⁴ com equidade no exercício dos direitos e no respeito às diferenças.

Nas percepções dos Educadores (tabela 5), os critérios para assegurar o bem-estar de hoje e amanhã de todas(os) abrangem a defesa do acesso a um conjunto de direitos, com maior incidência para: direitos de provisão e participação, saúde e garantia de direitos.

Tabela 5. Critérios para assegurar o bem-estar, segundo educadores.

Categorias Integradas –Educadores	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Garantia de direitos	13	4	2	1	0	20	10,2
Provisão	13	10	2	1	3	29	14,8
Proteção	3	2	0	0	1	6	3
Pertencimento	8	8	3	2	7	28	14,4
Saúde	17	6	1	3	1	28	14,4
Intrapessoal	4	3	1	0	1	9	4,5
Interpessoal	3	5	1	4	2	15	7,6
Outros	29	14	4	5	9	61	31,1
Total	90	52	14	16	24	196	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade” (2022-2025), Volume I.

Os educadores ressaltaram a importância da “igualdade, políticas públicas justas, garantia de direitos” (P.BR.002); necessidade de “assegurar o acesso a saúde, lazer, educação, moradia digna” (P.BR.004); e da “garantia dos direitos humanos, políticas públicas voltadas às necessidades da população, investimento financeiro em saúde (física e psicológica), educação, cultura e esporte” (P.BR.018); “*el respeto de los derechos de todos*” (P.MX.003); “*tener igualdad de oportunidades y aprovecharlas*” (P.CH.004); além da importância da “sustentabilidade, responsabilidade; solidariedade” (P.BR.030).

Assim, o bem-estar pauta-se em princípios estratégicos para: “assegurar os direitos coletivos e individuais” (P.BR.005); “*manterse activo*

34. Vera Maria Candau et al., *Educação em Direitos Humanos e a formação de professores (as)*, 1ª ed. (São Paulo, Cortez, 2013).

socialmente, ser más epático” (P.BO.001); *“fomentar acciones de prevención ante cualquier situación que afecte el bienestar personal o colectivo. Generar espacios de diálogo”* (P.MX.009); e *“tener conciencia ciudadana”* (P.CO.010), elementos que correspondem ao “[...] reconhecimento do outro como sujeito de direito e ator social”³⁵, princípio da educação em direitos humanos.

Na visão dos familiares (tabela 6), os critérios também perpassam o entendimento da necessidade da ampliação dos direitos, com prevalência para o direito de pertencimento, revelando que o bem-estar se alcança com o trabalho coletivo, com a participação e incidência dos diversos atores nas relações sociais.

Tabela 6. Critérios para assegurar o bem-estar, segundo familiares.

Categorias Integradas - Familiares	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Garantia de direitos	2	5	0	0	0	7	4,8
Provisão	1	10	0	6	3	20	13,8
Proteção	0	4	0	0	0	4	2,8
Pertencimento	3	24	0	3	1	31	21,3
Saúde	6	11	0	1	0	18	12,5
Intrapessoal	0	2	0	0	0	2	1,3
Interpessoal	1	7	0	2	0	10	6,9
Outros	7	38	0	7	1	53	36,6
Total	20	101	0	19	5	145	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade” (2022-2025), Volume I.

As respostas indicam elementos de interculturalidade como princípios fundamentais à construção do bem-estar como: “o respeito mútuo, sem discriminação de raça, cor, situação econômica ou sexual” (FBR.001); *“el respeto a los derechos humanos, la igualdad económica y social, la equidad de género, la inclusión, acabar con el clasismo y racismo y fomentar la participación de todos y todas”* (FMX.016); *“sobre todo el respeto y la empatía”* (FMX.007), e *“congruencia, tolerancia, educación en todos los niveles socioeconómicos para favorecer una convivencia armoniosa”* (FMX.002).

35. Vera Maria Candau et al., *Educação em Direitos Humanos e a formação de professores (as)*, 1ª ed. (São Paulo, Cortez, 2013), 37.

A educação para a paz também pode ser identificada nas respostas: “respeito a opiniões adversas, acredito que evitar conflitos também contribui para esse bem-estar” (FBR.002); a necessidade da construção de “*un ambiente libre de violencia y sana convivencia y con la educación desde casa*” (FMX.003); o que direciona para a busca de “*equidad, justicia y solidaridad*” (FMX.021) com diretrizes para o bem-estar.

Com relação à terceira questão analisada neste artigo, “quais são os critérios ou medidas que devem ser considerados para assegurar o bem-estar das gerações futuras?”, as respostas foram organizadas com base nas categorias anteriores, acrescentando a categoria **meio ambiente**, expressas nas tabelas 7, 8 e 9.

Tabela 7. Critérios para assegurar o bem-estar das gerações futuras - Estudantes.

Categorias Integradas - Estudantes	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Garantia de direitos	8	12	3	0	0	23	4,2
Provisão	18	18	7	5	0	48	8,7
Proteção	2	8	4	2	0	16	2,9
Pertencimento	22	25	16	5	0	68	12,3
Saúde	13	20	19	2	0	54	9,8
Intrapessoal	3	7	6	0	0	16	2,9
Interpessoal	8	28	12	4	0	52	9,5
Meio ambiente	19	93	12	3	1	128	23,2
Outros	32	72	39	3	0	146	26,5
Total	125	283	118	24	1	551	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade” (2022-2025), Volume I.

Na percepção dos estudantes (tabela 7), os critérios necessários para a garantia do bem-estar das gerações futuras, chama a atenção que a proteção do meio ambiente está entre os itens com maior incidência de respostas, tais como: “cuidar bem de onde a gente vive para que a geração futura viva bem” (E.BR.021); “preservar o nosso planeta” (E.BR.018); “o cuidado com o nosso planeta e respeito ao próximo” (E.BR.061); “*cuidar el medio ambiente*” (E.CO.001); e “*debemos de cuidar el medio ambiente para poder preservar la vida en el planeta y cuidar los recursos naturales no renovables que aun tenemos*” (E.MX.014).

O pertencimento via participação/convivência, que conecta com a interculturalidade o respeito às diferenças, sinaliza que um futuro possível acontece também na educação para a paz com a necessidade de “*enseñar buenas enseñanzas que no lleven al mal como el machismo, homofobia, etc. Y enseñarles a respetar siempre*” (E.CH.011); “ter mais respeito, sobre sexualidade, religião e etc” (E.BR.017).

Os Educadores (tabela 8) também destacam em suas respostas a provisão, o pertencimento e saúde, com o maior destaque no meio ambiente, em respostas como: “*tomar conciencia del cambio climático*” (P.CH.004); “*cuidar del medio ambiente y participar en las decisiones sociales y políticas de mi país*” (P.MX.002), o que permite intuir que essa temática se tornou uma pauta presente no debate societário.

Tabela 8. Critérios para assegurar o bem-estar das gerações futuras - Educadores.

Categorias Integradas – Educadores	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Garantia de direitos	16	5	1	1	1	24	12,7
Provisão	16	10	2	0	4	32	17,1
Proteção	1	1	0	0	0	2	1,1
Pertencimento	5	10	2	5	5	27	14,4
Saúde	11	5	5	1	1	23	12,2
Intrapessoal	1	3	0	0	0	4	2,1
Interpessoal	1	1	0	0	0	2	1,1
Meio ambiente	19	21	2	2	3	47	25
Outros	16	7	2	2	0	27	14,3
Total	86	63	14	11	14	188	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade” (2022-2025), Volume I.

Para os Educadores, assegurar o bem-estar às gerações futuras implica planejamento e incidência política, pois é imprescindível “pensar a longo prazo, ser empático, agir com consciência de que precisamos garantir que a próxima geração tenha condições de viver bem” (P.BR.001); considerando a realidade das estruturas opressoras, por isso indica a importância da “valorização da vida, minimização do preconceito e desigualdade, empatia” (P.BR.007); e, inserindo a educação como estratégia para uma melhor sociabilidade, buscando “prioritariamente o investimento na educação de qualidade, huma-

nizada e emancipadora, permitindo que os educandos tenham as condições necessárias para participar da sociedade de forma ativa e consciente, para que possam ter um olhar mais humano e menos segregativo” (P.BR.018).

Os familiares (tabela 9) também apresentam o acesso ao conjunto de direitos como ferramenta de ampliação do bem-estar, destacando a pauta de proteção ao meio ambiente como urgente. As respostas destacam: “cuidar do meio ambiente, educar nossos filhos” (F.BR.003); “respeito mútuo” (F.BR.002); reafirmando o “*cuidar el medio ambiente*” (F.CO.004); como compromisso coletivo que indica a necessidade de “*repartición justa de los bienes y recursos asegurando que todos tengan lo que les corresponden*” (F.BO.006).

Tabela 9. Critérios para assegurar o bem-estar das gerações futuras - familiares.

Categories Integradas - Familiares	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Garantia de direitos	0	12	0	3	0	15	10,6
Provisão	2	14	0	0	0	16	11,4
Proteção	0	4	0	1	0	5	3,5
Pertencimento	5	23	0	0	1	29	20,6
Saúde	0	3	0	1	0	4	2,8
Interpessoal	1	8	0	0	1	10	7,1
Meio ambiente	5	16	0	3	1	25	17,8
Outros	3	29	0	4	1	37	26,2
Total	16	109	0	12	4	141	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade” (2022-2025), Volume I.

Os familiares apresentam contribuições que podem ser consideradas princípios estratégicos para assegurar o bem-estar às gerações futuras, sendo: “*que la educación sea accesible a todos los niveles de la sociedad, promover los valores como tolerancia, honestidad y apoyar a los más desfavorecidos para que tengan acceso a oportunidades de alimentación, trabajo, educación, esparcimiento, entre otros*” (F.MX.002); e, “*cómo criterios creo que tendrían que ser: la equidad, la justicia social, la educación humanista, científica, artística y deportiva, el respeto a la diferencia, la intercultural, el crecimiento y el desarrollo económico con respeto por la dignidad humana y la ecología*” (F.MX.004), integrando um arcabouço que contempla os desafios apresentados neste artigo da identidade, da interculturalidade, da educação para a paz e do bem-estar.

Na quarta questão “em sua opinião, quais são as necessidades de sua escola, comunidade ou de uma forma geral da sociedade que, ao serem atendidas, poderão garantir ou melhorar o bem-estar coletivo para os estudantes, famílias e comunidade?”, as respostas (tabelas 10, 11 e 12) trazem uma nova categoria, infraestrutura: necessidade de melhorias prediais e estruturais, construção de equipamentos e oferta de serviços.

Tabela 10. Necessidades para melhorar o bem-estar coletivo - Estudantes.

Categorias Integradas - Estudantes	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Garantia de direitos	14	28	10	1	0	53	9,8
Provisão	9	28	12	0	0	49	9,1
Proteção	2	38	4	0	0	44	8,2
Pertencimento	19	50	12	7	1	89	16,5
Saúde	6	6	8	1	0	21	3,9
Intrapessoal	1	1	0	0	0	2	0,3
Interpessoal	9	10	1	2	0	22	4,1
Infraestrutura	10	27	3	4	0	44	8,2
Outros	50	103	57	5	0	215	39,9
Total	120	291	107	20	1	539	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade” (2022-2025), Volume I.

Os posicionamentos dos estudantes (tabela 10) indicam: “direitos, alimentação, moradia, emprego, educação e respeito” (E.BR.002); “*que cada familia tenga un hogar, que la gente se respete mutuamente y que se respeten los derechos de cada persona*” (E.CH.003); “*las necesidades de mi comunidad son mejorar*” (E.CH.046); “*mas igualdad para todos*” (E.CH.079); “*unas necesidades que tenemos es el dinero, los derechos, la justicia, los valores (aplicarlos más); el cuidado del planeta y el tratar de ser mejores personas*” (E.MX.055).

Está evidenciada a importância da convivência familiar e comunitária que fortaleça o pertencimento territorial e que haja segurança, e redução das violências nas relações sociais, indicada nas respostas: “melhorar o respeito com as pessoas, e respeitar as opiniões das pessoas” (E.BR.021); “*respeto y buena convivencia*” (E.MX.046); “*respeto e o fim da violência*” (E.BR.050); “*poner mas seguridad en las calles cerca de las*

escuelas” (E.MX.085); “*tener mas seguridad menos matansas y mas respeto a las persona de cualquier sexo*” (E.MX.010).

Os Educadores (tabela 11) também indicam com maior incidência de respostas a necessidade de concretização da garantia de direitos, com destaque para os direitos de provisão.

Tabela 11. Necessidades para melhorar o bem-estar coletivo - Educadores.

Categorias Integradas - Educadores	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Garantia de direitos	28	11	4	3	6	52	24,1
Provisão	29	7	4	4	8	52	24,1
Proteção	9	18	2	0	0	29	13,6
Pertencimento	3	5	0	0	4	12	5,6
Saúde	16	9	2	1	4	32	14,8
Intrapessoal	0	1	0	0	0	1	0,5
Interpessoal	0	0	0	1	0	1	0,5
Infraestrutura	5	0	5	0	2	12	5,6
Outros	11	10	0	3	0	24	11,2
Total	101	61	17	12	24	215	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade” (2022-2025), Volume I.

Os educadores compreendem que o bem-estar coletivo se realiza por meio do “acesso a serviços públicos de qualidade (moradia, saneamento básico, lazer, saúde, etc.)” (P.BR.004); no “acesso a políticas públicas que minimizem as desigualdades, educação, saúde e moradia de qualidade, inclusão, qualificação profissional e emprego, entre outros” (P.BR.030); e no “*acceso a los derechos y políticas públicas que favorezcan las poblaciones más necesitadas*” (P.CO.008); ou seja, faz-se necessário “maior investimento do governo em políticas públicas” (P.BR.007). Sinalizam, também a necessidade do acesso a “segurança, moradia digna, trabalho, alimento e não violência” (P.BR.003); “*la educación, salud, seguridad, etc*” (P.MX.004); e “*la paz social, el cuidado del medio ambiente, educación en valores que se pongan en acción, el cuidado y conservación de los bienes públicos, sentido de pertenencia y empatía*” (P.MX.010).

Na mesma direção, os familiares (tabela 12) indicam com maior incidência a garantia de direitos e os direitos de proteção e provisão.

Tabela 12. Necessidades para melhorar o bem-estar coletivo - Familiares.

Categories Integradas – Familiares	BR	MX	CH	BO	CO	Total	%
Garantia de direitos	4	16	0	3	3	26	19,8
Provisão	0	16	0	4	1	21	16,1
Proteção	1	29	0	2	0	32	24,4
Pertencimento	1	8	0	1	0	10	7,7
Saúde	3	8	0	0	0	11	8,5
Intrapessoal	0	1	0	0	0	1	0,7
Interpessoal	1	1	0	0	0	2	1,5
Infraestrutura	1	1	0	0	0	2	1,5
Outros	5	18	0	3	0	26	19,8
Total	16	98	0	13	4	131	100%

Fonte: Relatório de Pesquisa “Educação e bem-estar: gestão participativa de melhoria da qualidade de vida na escola e na comunidade” (2022-2025), Volume I.

Os familiares revelam em suas respostas as suas vivências e anseios de uma melhor qualidade de vida, apresentando princípios para uma outra sociabilidade: “ajuda mútua de todos, uma sociedade mais humana e menos capitalista” (FBR.002); “*la distribución equilibrada, ya sea de recursos económicos, de recursos educativos, recursos de salud y alimentación*” (FBOCB.005); “*tener cubiertas las necesidades básicas para buscar el bienestar, pienso que la violencia e inseguridad deriva de que hay personas que ni siquiera tienen que comer*” (FMX.001); “*las necesidades básicas (Alimentación, Salud, Vivienda, etc)*” (FCO.004); “*tener seguridad en la comunidad y ciudad*” (FMX.018); e “*educación sin discriminación*” (FMX.010). Os dados apresentados configuram-se em diretrizes fundamentais no processo de construção coletiva do bem-estar.

Os dados revelam que o suprimento das condições de bem-estar passa pelas relações sociais que visam uma sociabilidade pautada nos princípios dos direitos humanos, que reconheçam e protejam a dignidade humana.

Nesta direção, vale ressaltar que a participação democrática resulta em processos identitários individuais e coletivos que, por consequência, reverbera em um movimento que se transforma em pertencimento.

5. Discussão: Implicações do bem-estar nas arquiteturas identitárias

Os sujeitos participantes da investigação vivem em contextos de vulnerabilização e desproteção social, o que justifica as incidências de respostas sobre bem-estar atreladas à necessidade da garantia de direitos, na realização dos direitos de provisão, proteção e participação³⁶.

Em contextos de privação dos direitos fundamentais, de naturalização da pobreza, as crianças e adolescentes se constituem o grupo mais vulnerável dos processos de exclusão social, com fortes repercussões nos processos de pertencimento e constituição de identidades estruturadas em autoestima positiva. Assim, as identidades constituem-se com a incorporação da percepção dos rótulos da pobreza, associadas “a um triplo efeito ideológico: i) o da ontologização da pobreza; ii) o da visão fatalista da condição social; iii) a atitude piedosa [...] que se reproduz no comportamento caritativo [...]”³⁷.

No *modus operandi* do sistema econômico vigente, exclusão e desigualdade estrutural, efeitos do capitalismo, evidenciam a tensão dos processos democráticos remediados por políticas públicas de atendimento parcial aos direitos da população. Assim, os direitos afirmados nas políticas e na práxis são tensionados por “[...] discursos contraditórios, que ora sustentam desigualdades e injustiças num contexto político de uma democracia distante e meramente formal, ora ajudam a regenerar os valores da igualdade e da equidade e a própria democracia, recolocando-a na senda da emancipação.”³⁸

Neste contexto, a consequente fragilidade da democracia é o fortalecimento da individualização das relações e demandas sociais. Chamamos a atenção para que o bem-estar também seja reconhecido no campo interpessoal, num contexto socioeconômico que enfatiza as demandas individualistas e competitivas.

Outro ponto de grande relevância das percepções sobre o bem-estar é a categoria pertencimento, da participação/convivência

36. Organização das Nações Unidas. Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU. Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança (Nova York, 1989).

37. Manuel Jacinto "Sarmento, Pobreza infantil: factos, interpretações e desafios políticos." In: Sarmento, Manuel Jacinto; Veiga, Fátima. *Pobreza Infantil: Realidades, desafios e propostas*. (orgs). (Famalicão: Edições Húmus, 2010), 182.

38. Carlos Alberto Vilar Estevão, *Direitos humanos, justiça social e educação pública. Repensar a escola pública como um direito na era dos mercados*, 1ª ed. (Curitiba: CRV, 2013), 15.

como um dos elementos recorrentes nas afirmações dos sujeitos da investigação. Se é uma necessidade de fortalecimento do bem-estar, significa que, também no contexto da individualização dos direitos, comparecem a fragilidade dos laços comunitários, visto a necessidade individual e imediata de sobrevivência.

Nesse sentido, há que se ampliar a compreensão da coletivização dos direitos por meio da participação torna-se um dos elementos centrais no campo da educação em direitos humanos. Para tanto, os processos de educação intercultural para a paz têm como desafios a “[...] promoção da voz, na escuta respeitosa, no diálogo e parceria com as crianças, adolescentes e jovens na promoção e ampliação de condições e oportunidades para emitir suas opiniões e contribuir nas decisões sobre questões pertinentes as suas vidas.”³⁹

As percepções dos estudantes evidenciam necessidades da vida cotidiana que reforçam a importância da articulação intersetorial das políticas públicas territoriais que atendam aos sujeitos em sua multidimensionalidade. Desse Modo, “[...] esforços educativos intersetoriais são demandados para superação da pobreza infantil que se produz e reproduz em discursos e práticas que se valem da distorção de argumentos culturais para justificar interesses políticos e econômicos excludentes”⁴⁰.

Assim, a intersetorialidade pode ser uma ferramenta de ampliação dos direitos, na superação da desigualdade social e da exclusão. Nesse sentido, a educação intercultural para a paz se vincula à consolidação da cidadania inclusiva, que é “[...] essencialmente consciência de direitos e deveres e exercício da democracia”⁴¹. O autor conclui que: não há cidadania sem democracia. Ao mesmo tempo que não há democracia sem o respeito às diferenças, “[...] a diferença não é uma deficiência. É uma riqueza⁴²”, assim, a intersetorialidade é a estratégia para atuar com as demandas multidimensionais, considerando as singularidades. “A abordagem integrada dos direitos indissociáveis e ação intersetorial

39. Ana Maria Eyng e João Casqueira Cardoso, *O direito à educação em situação humanitária: contornos intersetoriais nas práticas profissionais*, 1ª ed. (Curitiba: Editora CRV, 2021), 30.

40. Ana Maria Eyng e João Casqueira Cardoso, “Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas”, *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 109 (2020), 1098. <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802361>

41. Moacir Gadotti, “A escola na cidade que educa”, *Cadernos CENPEC*, v. 1, n. 1 (2006), 134.

42. Gadotti, A escola na cidade que educa, 139.

e interprofissional fortalece as possibilidades de garantia dos direitos. [...] buscando atuar em prol da efetivação dos direitos à provisão, à proteção, à participação e à prevenção”⁴³.

Nesta direção, reafirma-se a interdependência entre pertencimento e identidade via educação intercultural para a paz e o bem-estar, sendo a cidadania plena o elo para a sua concretização “que se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista de novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública [...]”⁴⁴. Pressupõe construção coletiva, participação, corresponsabilização, esforços em rede, protagonismos das diferenças, respeito aos direitos individuais e coletivos para o acesso de bens e serviços que propiciem a justiça social.

6. Notas Finais

Ao retomar a questão que orientou a reflexão: quais implicações na constituição das arquiteturas identitárias revelam as percepções de sujeitos sobre o bem-estar? Podemos afirmar que as arquiteturas identitárias dos sujeitos, no contexto contemporâneo, são profundamente distorcidas, em face do paradoxo social que se vive, de uma sociedade excludente que, por um lado, expressa significativas conquistas políticas, tecnológicas e científicas, e, por outro, sofre pelas desigualdades, exclusão e violências. Fatores que geram impactos sobre a formação dos sujeitos, os quais se desenvolvem e convivem em contextos que mais valorizam o individualismo, a competição do que os valores e princípios de pertencimento e convivência cooperativa, segundo as concepções democráticas, assentes nas políticas dos direitos humanos individuais e coletivos.

A internalização dos pressupostos e efeitos das vulnerabilidades, violências, marcadas pela exclusão e pobreza infantil impregnam as bases das identidades em desenvolvimento, de crianças e adolescentes.

43. Ana Maria Eyng e João Casqueira Cardoso, “O direito à educação em situação humanitária: contornos intersetoriais nas práticas profissionais” in *Educação e formação de professores: inspirações, espaços e tempos da educação em diálogo*, org. Ana Maria Eyng e Reginaldo Rodrigues Costa, 1ª ed. (Curitiba: Editora CRV, 2021), 30.

44. Ana Maria Eyng e João Casqueira Cardoso, “O direito à educação em situação humanitária: contornos intersetoriais nas práticas profissionais”, 1ª ed. (Curitiba: Editora CRV, 2021), 30.

Assim, os sujeitos passam a se perceber de modo distorcido, internalizando os estigmas dos rótulos da pobreza, associados ao triplo efeito ideológico, a partir dos quais são identificados e, por vezes, se definem ao longo da vida.

Diante dos desafios incomensuráveis, em contextos de vulnerabilidade e pobreza infantil, a busca por compreender as implicações das percepções do bem-estar na constituição das arquiteturas identitárias, torna-se tarefa cotidiana e contínua. Tal constatação demonstra uma característica incontestável do estudo, sempre incompleto e provisório, embora lance luzes reflexivas e analíticas, requer continuidade e aprofundamento dialógico e contextualizado.

Portanto, reiteramos que os propósitos implicados na constituição identitária balizada em princípios éticos e democráticos são imensos e complexos. Entre as transformações almejadas, merece destaque a humanização do humano, pautada na formação de um indivíduo ético e solidário. Ético, para internalizar e agir segundo valores que permitam a convivência saudável, consigo mesmo (intrapessoal) e comunitário-social (interpessoal) e planetário-cósmico. E solidário, no sentido de perceber-se corresponsável para a garantia do bem-estar de todas e todos, das gerações atuais e futuras.

Para que se desenvolvam sujeitos com esta identidade ética e solidária, é preciso que se despertem nos sujeitos seus potenciais para: o diálogo intercultural sem preconceito, a verdadeira justiça social, a convivência inclusiva e o respeito aos direitos individuais, coletivos e transindividuais.

Referências

- ACNUR. *Apelo Global do ACNUR 2024*: um chamado urgente à solidariedade internacional. Disponível em: <https://www.acnur.org/br/noticias/comunicados-imprensa/apelo-global-do-acnur-2024-um-chamado-urgente-solidariedade>
- Bardin, Laurence. *Análise de conteúdo*. 4ª ed., Lisboa: Edições 70, 2016.
- Bastos, Amélia. "A importância da perspectiva dos direitos da criança na análise do bem-estar das crianças e jovens." In *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*, organizado por Amélia Bastos, e Fátima Veiga, 27-34. Fmalicão: Húmus, 2016.
- Bauman, Zygmunt. *Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi*. Tradução Carlos Alberto Medeiros. 1. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2021.
- Bogdan, Robert; Biklen, Sari Knopp. *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Ed., 1994.
- Brasil. *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012, estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*, art. 2º, § 1º. Brasília, 30 de maio de 2012. http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf.
- Candau, Vera Maria, et al. *Educação em Direitos Humanos e a formação de professores (as)*. 1 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

- Castells, Manuel. *O poder da identidade*. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- Cordeiro, Alexandre Magno; Oliveira, Glória Maria; Renteria, Juan Miguel; Guimarães, Carlos Alberto. Revisão sistemática: Uma revisão narrativa. *Rev Col Bras Cir*. [periódico na Internet] 34 no. 6 (2007). <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>. Disponível em URL: <http://www.scielo.br/rcbc>
- Estevão, Carlos Alberto Vilar. “Direitos humanos, justiça social e educação pública. Repensar a escola pública como um direito na era dos mercados.” In: *Direitos humanos e violências nas escolas: desafios e questões em diálogo*, organizado por Ana Maria Eyng, 29-58, 1 ed. Curitiba: CRV, 2013.
- Eyng, Ana Maria. “Currículo e avaliação: duas faces da mesma moeda.” *Revista Diálogo Educacional*, v. 15, n. 44 (jan./abr. 2015): 133-155. doi: 10.7213/diálogo.educ.15.044.DS06. , <https://www.redalyc.org/pdf/1891/189137759007.pdf>
- Eyng, Ana Maria, e João Casqueira Cardoso. “Direitos da infância em contextos de necessidades humanitárias: fatores de risco e demandas educativas.” *Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 28, n. 109 (2020): 1098-1120, <https://doi.org/10.1590/s0104-40362020002802361>. <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/8ygDd8YbYyjZMh7675K9DYF/?lang=pt>
- Eyng, Ana Maria, e João Casqueira Cardoso. “O direito à educação em situação humanitária: contornos intersetoriais nas práticas profissionais.” In *Educação e formação de professores: inspirações, espaços e tempos da educação em diálogo*, organizado por Ana Maria Eyng, e Reginaldo Rodrigues Costa, 19-36. 1ª ed. Curitiba: Editora CRV, 2021.
- Gadotti, Moacir. “A escola na cidade que educa.” *Cadernos CENPEC*, v. 1, n. 1 (2006): 133-139, DOI: <http://dx.doi.org/10.18676/cadernoscenpec.v1i1.160>. <http://cadernos.cenpec.org.br/cadernos/index.php/cadernos/announcement>.
- Jares, Xesús. *Educar para a paz em tempos difíceis*. São Paulo: Palas Athena, 2007.
- Junqueira, Luciano Antonio Prates. “Intersetorialidade, transetorialidade e redes sociais na saúde.” *Revista Brasileira de Administração Pública*, v. 34, n. 6 (2000): 35-45. <https://periodicos.fgv.br/rap/article/view/6346/4931>
- Onu. *Resolução 44/25 da Assembleia Geral da ONU*, Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança. Nova York: 20 nov. 1989. https://gddc.ministeriopublico.pt/sites/default/files/documentos/instrumentos/convencao_sobre_direitos_da_crianca.pdf
- Rayo, José Tuvilla. *Educação em Direitos Humanos: numo a uma perspectiva global*. Porto Alegre: Artmed, 2004.
- Silva, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. 2ª ed., 11ª reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2007
- Sarmento, Manuel Jacinto. Pobreza infantil: factos, interpretações e desafios políticos. In: Sarmento, Manuel Jacinto; Veiga, Fátima. *Pobreza Infantil: Realidades, desafios e propostas*. (orgs). Fimalicão: Edições Húmus, 2010.
- Soares, Natália Fernandes. “Os Direitos das crianças nas encruzilhadas da proteção e da participação.” *Revista Zero-a-Seis*, v. 7, n. 12 (jul./dez. 2005). <https://doi.org/10.5007/%25x>
- Unesco. *Directrices de la Unesco sobre la educación intercultural*, Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos División de Promoción de la Educación de Calidad Sector de Educación. Paris: UNESCO, 2007. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa.
- Veiga, Fátima, e Sandra Araújo. “A promoção do bem-estar infantil: o desafio, uma prioridade.” In *A análise do bem-estar das crianças e jovens e os direitos da criança*, organizado por Amélia Bastos, e Fátima Veiga, 131-139. Fimalicão: Húmus, 2016.

9

Πάθει μάθος: a essência trágica da “aprendizagem pelo sofrimento”

ANA PAULA PINTO*

ABSTRACT


This paper explores the origins and essence of Greek tragedy, from its ritual beginnings to its civic and pedagogical role in classical Athens. Focusing on Aeschylus and the Oresteia, it highlights how tragedy combined myth, suffering, justice, and reconciliation, offering both cultural identity and philosophical reflection on the human condition.

Keywords: Aeschylus, catharsis, Greek tragedy, justice, Oresteia, suffering.

1. Origem e essência do trágico

A genuína essência da tragédia, que na história da Civilização Ocidental produziu algumas das mais sublimes e inigualáveis obras-primas, configura um dos mais profundos enigmas legados ao mundo pela Cultura Grega. Reconhecido desde os alvares da Época Clássica a partir da efervescência da criação dramática, e ampliado pelas controvérsias da investigação literária e filosófica, esse enigma continua ainda hoje em parte, mais de vinte e cinco séculos depois, por decifrar.

As questões referentes às origens são sempre por regras as mais difíceis e naturalmente as que maior controvérsia geram entre investigadores modernos e antigos, marcados uns de maior proximidade histórica aos fenómenos e menores recursos técnicos, e outros de uma confortável abundância de ferramentas e metodologias científicas, mas

* Estudo realizado no âmbito do Projeto de Investigação UIDB/00683/2020 (Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos – CEFH), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.
Universidade Católica Portuguesa – Centro de Estudos Filosófico-Humanísticos (CEFH).
✉ appinto@ucp.pt
 <https://orcid.org/0000-0003-0371-4984>

incomensurável distância de perspectivas e mundividências. A questão da interpretação das origens do fenómeno trágico não é, também, nisso excepção. Apesar de a moderna investigação, ufana das últimas tendências das abordagens etnológicas, tender a fazer valer contra as interpretações de Aristóteles conhecimentos sobre ritos tribais primitivos, que aquele não equacionava, não podemos deixar de reconhecer que o enquadramento histórico do Estagirita lhe outorga uma visão muito mais concreta e assertiva do que foi, ao menos no período clássico, a representatividade cultural da tragédia.

Podemos decerto aceitar que as recentes descobertas da etnologia permitem de alguma forma iluminar o substrato mais antigo, pré-histórico, do fenómeno trágico, no seu provável âmbito original, associado à esfera da natureza e da fertilidade, e compreender nele manifestações primitivas da experiência simbólica humana, com os enigmáticos dinamismos do êxtase místico, vivido como uma invasão do divino na acção humana, e o uso ritual de apetrechos de representação simbólica e metamorfose, as máscaras. Mas temos também de perceber que a essência da produção dramática, tal como se exprimiu na centralidade da vida cultural da Grécia, no séc.V a.C., está muito mais claramente traduzida, como um dinamismo de identidade simbólica e cultural peculiar, nas reflexões da *Poética* (1449 b 24) de Aristóteles.

A solução passa por reconhecer que uma componente primitiva, popular, expressa a partir de manifestações processionais, sustentadas em improvisos semi-espontâneos, de cariz muitas vezes jocoso¹, usando de uma alternância dialógica entre um coro e um entoador, possivelmente a partir da matriz básica do ditirambo, no âmbito ritual do culto a Diónisos, se foi gradualmente desenvolvendo depois numa forma artística, distanciada já das manifestações mais rústicas pela elevação do tom e dos temas; mais, transcendendo seguramente a esfera da experiência estética, a Tragédia assumiu-se depois de forma explícita como um mecanismo pedagógico, empenhado em promover a reflexão filosófica, ética e política, validando ou questionando os valores e as instituições sociais, e ampliando democraticamente a consciência e a

-
1. A estrutura clássica das apresentações nos festivais antigos privilegiava, de resto, a conaturalidade dramática da tragédia e da comédia, uma vez que se pode supor, da articulação dos títulos dos catálogos antigos, que os autores dramáticos apresentavam em cena uma trilogia trágica, que se fechava com um drama satírico, de tom mais jovial e fresco, a contrabalançar a seriedade das tragédias. Para mais detalhes, vd. Pickard, Cambridge (1968) e Lesky (1995).

virtude cívica, enquanto incrementava em simultâneo a partilha de valores identitários².

2. O enigma da etimologia

Em virtude da frequência com que se regista, sobretudo no contexto da contemporaneidade, assolada por todo o tipo de crises e calamidades, o uso coloquial do termo “tragédia” sugere a notação de uma experiência de profunda fragilidade e sofrimento, que de algum modo afecta universalmente todo o ser humano, e da qual ninguém consegue escapar-se, por mais estratégias defensivas que conceba.

A etimologia do termo³, discutida desde as mais antigas controvérsias filológicas, associando a aristocracia da expressão trágica à rudeza bravia do bode, deu azo, desde as mais antigas controvérsias filológicas, à suspeita bem fundada de uma origem muito antiga do fenómeno, nascido de um canto coral a acompanhar a apresentação processional de um bode, vítima expiatória, na esfera ritual de um sacrifício sangrento.

Essa origem embrionária da tragédia, na moldura dos primitivos cultos da vegetação e do deus Diόνισος – detentor de um particular espaço de ambiguidade simbólica na religião grega⁴ – acabará de algum modo confirmada na fase de maturidade do fenómeno, no contexto histórico-geográfico peculiar da península Ática, no séc. V a.C. Os primitivos hinos ditirâmicos, enunciados colectivamente numa marcha ritual por vários cantores, vestidos de sátiros, a representar os companheiros híbridos do deus das duas portas (*ditirambo*) – a da vida e a da morte – ter-se-ão gradualmente metamorfoseado numa peculiar forma de arte: evoluindo, por sucessivas etapas de individualização de vozes (primeiro uma, depois duas, depois três), que se destacam dialogicamente da expressão colectiva do coro, atingiriam posteriormente um nível de maturidade artística, afirmando-se, na

-
2. Vd. Albin Lesky, *História da Literatura Grega* (Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995) e Juan Antonio López-Férez, *Historia de la Literatura Griega* (Madrid: Ed. Catedra, 2000).
 3. Vd. Pierre Chantraine, *Dictionnaire Etymologique de la Langue Grecque. Histoire des Mots* (Paris: Ed. Klincksieck, 1968).
 4. Vd. Walter Otto, *Dionysos; Myth and Cult* (Bloomington /Indianapolis / London; Indiana University Press, 1965) e Arthur W. Pickard-Cambridge, *Dithyramb, Tragedy and Comedy* (Oxford: Oxford University Press, 1927).

moldura histórica peculiar das convulsões políticas e sociais do século V a.C., como dinamismo espectacular de educação cívica e partilha de valores identitários⁵.

Ainda claramente vinculados ao espectro religioso de Díónisos – anualmente calendarizados nos tempos das Antestérias, Leneias, das Dionisiacas Rústicas e das Dionisiacas Urbanas, ou Grandes Dionisiacas⁶, e tematicamente ligados aos temas obscuros da dor e da morte, que o deus superior e enigmáticamente tutelava – os festivais trágicos, oferecidos a toda a população da Ática, em cerimónias solenes, mais pedagógicas e culturais do que propriamente lúdicas, privilegiavam como matéria de reflexão ética e filosófica, através de diálogos e acções dramáticas observáveis, a manifestação da singularidade de uma experiência fracturante de crise, sublinhada como exemplar à consciência de todos.

Apesar de as inúmeras controvérsias da filologia especializada não permitirem chegar a um sólido consenso, o escrutínio do testemunho antigo, permeado pela exegese das modernas investigações, foi-nos desvelando um pouco a natureza, a essência, e a origem do trágico.

A síntese de Aristóteles⁷ lembra que à Tragédia compete despertar emoções (piedade e terror), e ensinar de forma pública, terapêutica e pedagógica, os homens, por um distanciamento purificador, a lidarem racionalmente, sem manifestações de insolência ou soberba, pelo miste-

-
5. Como Eagleton nota, “o drama trágico, representado na Grécia Antiga enquanto parte do festival de Dionísio, era financiado por um indivíduo eleito pela cidade-Estado, cujo dever público consistia em ensaiar e financiar o Coro. O Estado supervisionava os procedimentos em geral sob a autoridade do magistrado principal e guardava os manuscritos das actuações nos seus arquivos. Os actores eram pagos pela *polis*, sendo que o Estado também estabelecia um fundo com o qual se pagavam as entradas a cidadãos demasiado pobres para arcarem com tais despesas. Os juízes da competição eram eleitos pelo conjunto dos cidadãos, e decerto aplicariam às actuações dramáticas a perspicácia crítica que estavam habituados a exercer enquanto jurados nos tribunais e na qualidade de membros da assembleia política” (Terry Eagleton, *Tragédia* (Lisboa: Edições Setenta, 2023), 14).
 6. Vd. Patricia E. Easterling, and Bernard Knox (ed.). *The Cambridge History of Classical Literature, I, Greek Literature* (Cambridge: Cambridge University Press, 1985) e Arthur W. Pickard-Cambridge, *The Dramatic Festivals of Athens*. (Oxford: Oxford University Press, 1968).
 7. *Poética* (1449 b 24): “A tragédia é uma imitação (mimese) de uma acção, elevada e completa, dotada de extensão, numa linguagem elevada, por formas diferentes em cada uma das suas partes, que se serve da acção e não da narração, e que, por meio da compaixão e do temor (ἔλεος καὶ φόβος), provoca a catarse (κάθαρσις) de tais paixões”, in Aristóteles, *Poética* (Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1994).

rioso mecanismo da catarse, com as mutações da fortuna e a inevitabilidade do sofrimento, sem permitir que assumam na vivência humana uma força disruptiva⁸.

Por mais contraditórias que nos surjam, todas as perspectivas hermenêuticas propostas acabam de algum modo por sublinhar na essência da tragédia dois aspectos fundamentais, o reconhecimento do sofrimento, enquanto marca crucial e inevitável da vivência humana, e o do inequívoco poder pedagógico que esse assume. Um e outro justificarão a intemporalidade e universalidade da Tragédia.

3. O modelo trágico de Ésquilo

No enquadramento da *trilogia temática* que estrutura a organização deste volume, “memória, verdade e perdão”, pareceu-nos particularmente oportuno trazer à colação, como pretexto de abordagem e reflexão, o primeiro dos grandes tragediógrafos gregos, Ésquilo, e a última das suas criações trágicas, a *Oresteia*.

Segundo as informações respigadas das fontes antigas⁹, filho de um proprietário abastado, Eufóron de Elêusis, Ésquilo teria nascido no seio de uma das famílias Eupátridas, nos últimos anos do séc.VI a.C. (em 525 ou 524 a.C.), em Elêusis¹⁰.

Estas breves coordenadas de espaço e tempo permitem de algum modo iluminar a sua particular mundividência. Tendo por um lado atravessado um período temporal especialmente marcante da história grega, ele acompanhou de perto múltiplas convulsões políticas que se traduziram na queda de tiranos, na implementação de importantíssimas

-
8. Também ali ocorre um esclarecimento sobre a natureza do herói trágico (que não tem de ser modelo de virtude caído em desgraça, nem de perverso visitado pela ventura, porque isso não seria pedagógico nem estimulante; tem de ser um homem comum, virtuoso apenas o suficiente para não merecer a sua miséria e o seu infortúnio, que cede a uma fragilidade, e dos seus actos retira uma lição), e sobre a sua peculiar culpa (*hamartia* ou *hybris*) na violenta subversão da conjuntura que leva à desgraça, mas que não tem necessariamente de terminar em calamidade (a tragédia não exige uma conclusão calamitosa, mas implica sempre uma transição brusca da felicidade para a desgraça, ou do inverso); é prerrogativa da tragédia mostrar o humano numa situação crítica de limite, provocada pelos deuses ou por um mero acaso, de modo que ele possa fazer uma reflexão transfiguradora sobre a noção de valor, que o purifique e redima.
 9. *Suda*, *Marmor Parium*, e uma *Vita* anónima, que costuma atribuir-se a Camaleonte (séc. III a.C.).
 10. Vd. Albin Lesky (1995) e Juan Antonio Lopez-Férez (2000).

reformas sociais, e na gradual consolidação da democracia ateniense; viveu as mais importantes campanhas das Guerras Médicas, combatendo em Maratona (onde o irmão Cinegiro morreu¹¹) e, segundo um escólio a *Os Persas*, provavelmente também participou na batalha de Salamina; a *Vita* documenta também a sua participação na Batalha de Plateias, e um testemunho de Pausânias (I, 14, 5) testemunha o seu envolvimento na Batalha de Artemísio. A experiência directa da violência das guerras deve ter aprofundado na sua consciência a noção do sofrimento e da culpa, experiências inalienáveis de todo o ser humano, e despertado nele uma particular atenção ao estatuto das vítimas de violências.

É também possível que a vinculação a Elêusis tenha aprofundado nele uma particular sensibilidade à esfera religiosa. Independentemente da sua ligação controversa à religiosidade mística de Elêusis¹², os críticos tendem a evidenciar o seu peculiar empenho de sublimação do património religioso grego, que ele se esforçava por depurar dos aspectos mais censuráveis. A leitura atenta do poeta permite também garantir a solidez inabalável da sua fé na supremacia da Justiça, que depende directamente do papel morigerador dos deuses (em particular de Zeus) no governo do mundo, castiga inflexivelmente os culpados, ainda que com ilusório atraso, liberando em simultâneo dos sofrimentos os justos que se submetem sem orgulho à rectidão da vontade divina.

O fervor patriótico que mobilizou as energias de Ésquilo parece não ter impedido a sua ligação crescente, sobretudo no final da vida, à corte de Siracusa, onde se terá deslocado repetidamente a convite de Hierão, e onde terá até composto um drama, *Etneias*, para celebrar a fundação da cidade do Etna. É possível que a permanência mais demorada na Sicília, onde a morte acabará por o surpreender em Gela, cerca de 456 a.C., se tenha prendido com algum desencanto pelo aparente decréscimo do seu prestígio perante o público dos festivais

11. Heródoto, VI 114.

12. Apesar da relevância de Elêusis na efervescência religiosa da Grécia, e do testemunho de Aristófanes (*Rãs*, 885-87), que sugere a iniciação de Ésquilo nos Mistérios, não há nas obras supérstites quaisquer passos alusivos aos Mistérios de Elêusis.

dramáticos de Atenas¹³. Tal como Pausânias assertivamente nota¹⁴, a singular formulação do seu epitáfio¹⁵ parece extraordinariamente sublinhar nas suas experiências marcantes não tanto a carreira literária, mas mais o empenho militar e patriótico na defesa da identidade grega.

Contrariando o viés desta notação, a tradição filológica reconhece em Ésquilo desde a Antiguidade, sem manifestação de qualquer esmo-recimento, o primeiro e o mais sublime dos criadores trágicos gregos. É provável que a partir da sua acção inovadora se tenha implementado no substrato mais antigo, processional e improvisado, do fenómeno trágico o dinamismo fundamental da diversificação dialógica dos actores, e se tenham desenvolvido de forma consistente, amadurecida e exemplar os traços mais característicos das obras trágicas, que se assumirão a partir dele como modelos clássicos: a articulação sequenciada dos eventos em unidades de trilogias temáticas; o contraste expressivo entre as partes iniciais, a elaborarem lenta e detalhadamente a atmosfera dramática, e as finais, de excepcional carga dramática, a precipitarem-se para o desfecho; a estrutura recorrente e alternada das partes dialogadas e das corais; a expressividade simbólica dos temas e a complexidade metafórica dos recursos discursivos; a grandiloquência da linguagem; o tom de austera dignidade; a exemplaridade dos ritmos; o requinte das indumentárias; a solenidade ritual das danças e a espectacularidade dos

-
13. A biografia do tragediógrafo cresce, a várias notações sobre a sua natural irascibilidade e conflitualidade (reportadas pelo testemunho cómico de Aristófanes, em *Rãs*, 807 sqq.), várias decepções sofridas em território pátrio: o ter sido preterido em favor de Simónides na autoria do epitáfio dos heróis de Maratona, e derrotado no festival dramático de 468 a.C. pelo muito mais jovem Sófocles, somar-se-iam a incidentes de menor espectro, como a inequívoca manifestação de desagrado com que os concidadãos reagiram aos efeitos cénicos das suas *Euménides* e a infeliz queda de um teatro de madeira durante uma das suas representações.
 14. Paus. I, 14, 5: “Um pouco mais longe, há um templo dedicado à Glória, consagração feita também pelos despojos tomados aos Medos, que desembarcaram em Maratona. Ao que vejo, os Atenienses têm particular estima por essa vitória. Ésquilo, em particular, chegando ao termo da sua vida, não guardou outra memória no seu epitáfio, apesar de ter conquistado enorme reputação como poeta e de ter combatido no mar diante de Artemísio e de Salamina; ele mencionou ali o seu nome e patronímico, o da sua cidade, e que os testemunhos da sua coragem foram o bosque de Maratona e os Medos que ali desembarcaram”.
 15. O epitáfio, exposto em Gela, e possivelmente ditado pelo próprio, antes da morte, nota que “este túmulo de Gela rica em trigo encerra os restos mortais do ateniense Ésquilo, filho de Eufóron. Da sua famosa coragem poderão falar o bosque de Maratona e o Medo de longa cabeleira que a experimentou”.

efeitos especiais, nomeadamente o recorrente *deus ex machina*.

Autor de uma excepcional produção dramática, que contabilizava nos catálogos antigos entre setenta e noventa títulos, ele mereceu continuamente ao exigente público dos festivais trágicos atenienses uma entusiástica aclamação e múltiplos primeiros prémios¹⁶. Desta invulgar produção sobreviveram à erosão dos tempos apenas sete tragédias completas¹⁷.

4. A *Oresteia* como trilogia trágica

Utilizando por pretexto mítico a atribulada dinâmica da maldição hereditária que assola a história do palácio real de Micenas, a *Oresteia*, a última e mais madura das criações trágicas de Ésquilo, equaciona de forma particularmente contundente a cisão entre a esfera política do Estado (que deve reconhecer os méritos do rei regressado vitorioso de uma campanha militar contra um império estrangeiro) e a doméstica (apostada em salvaguardar os direitos e os deveres impostos aos indivíduos pelo vínculos de parentesco e de sangue).

De acordo com um peculiar processo criativo esquiliano, a articulação das peças numa trilogia temática (aliás a única conservada de toda

16. O *Marmor Parium*, que faz coincidir a data de representação da sua primeira obra com a 70ª Olimpíada (499/496 a.C.), quando o autor teria cerca de 25 anos, atribui-lhe a primeira de treze vitórias em 484 a.C. A estas treze aclamações ter-se-iam somado mais quinze, contando com reposições póstumas; a *Vita* lembrava que, após a morte de Ésquilo, e como sinal de excepcional apreço pela sua obra, os Atenienses honraram a sua memória votando um decreto que garantia um coro integralmente financiado pelo arconte a quem desejasse de futuro representar as suas obras.
17. Das tragédias conservadas, disputam a categoria de mais antigas *As Suplicantes* (sem data certa) e *Os Persas* (seguramente representados em 472 a.C.); enquanto a primeira peça parece ter sido concebida no enquadramento do mito das Danaides (contando com *As Suplicantes/ Egípcios/ Danaides*, além do drama satírico *Amímone*), *Os Persas*, que valeram ao autor um primeiro prémio, não fazem supor qualquer ligação temática com as restantes obras representadas no festival do mesmo ano (*Fineu, Glauco Pótnio* e o drama satírico *Prometeu*). *Os Sete contra Tebas* devem ter sido representados em 467 a.C. (ou 463 a.C.), numa provável tetralogia temática de enquadramento tebano (constituída por *Laio / Édipo / Os Sete contra Tebas*, e o drama satírico *A Esfinge*), e mereceram também do público um primeiro prémio. A trilogia onde se encontrava o *Prometeu Agrilhoado* (constituída por *Prometeu Agrilhoado / Prometeu Liberado / Prometeu Portador do Fogo*) terá sido uma das últimas a ser representada. A última tetralogia, *Oresteia (Agamémnon / Coéforas / Euménides*, com o drama satírico perdido *Proteu*) representada em 458 a.C., pouco antes da morte do autor, foi também aclamada com um primeiro prémio.

a produção trágica antiga) permite apresentar a sequenciação dramática de todas as etapas da saga dos Atridas, desde o início até ao culminar, e valorizar numa estrutura de mosaico perfeito a expressividade dos recursos estilísticos utilizados. O enredo dramático, manando do núcleo simbólico da Guerra de Tróia (tema privilegiado do “lauto banquete homérico”¹⁸, e profusamente replicado nas composições cíclicas, em particular a dos *Nostoi*), inscreve-se como um projecto exemplar de abordagem pedagógica: lembrando os limites a que se sujeita a vida de todos os mortais (até a dos mais poderosos), que não depende apenas da vontade individual e da razão autodeterminada, mas é condicionada por múltiplos imponderáveis, às vezes até de ordem cósmica e divina – a *Oresteia* permite ao poeta trágico sublinhar como valor universal a incontornável dignidade do sofrimento humano.

4.1 *Agamémnon*

A partir do contraste referencial da noite que se adensa e dos fogos que a rasgam, a primeira peça, *Agamémnon*, sublinha uma carga simbólica espectral. O rei de Micenas – filho de Atreu, neto de Pélops, e bisneto de Tântalo, e como eles justamente odiado pelos deuses – regressa vitorioso da funesta expedição troiana. Mas a esperada cessação da angústia de uma espera que se extingue transfigura-se paradoxalmente, desde as primeiras cenas, numa inquietante atmosfera ominosa, profundamente carregada da sugestão da catástrofe iminente, legitimada pelo restabelecer do princípio sagrado da justiça.

No Párodo (*Ag.* 40-255), esclarecem-se as circunstâncias da partida dos Atridas contra Tróia, há já dez anos, com uma frota de mil naus, que deixaram indefesas na pátria mulheres, velhos e crianças.

18. É Ateneu (*Ath.* VIII, 347 e) que testemunha a assunção recorrente de Ésquilo, de que os seus desenvolvimentos narrativos não passavam de “migalhas do lauto banquete homérico” (λαμπροῦ Αἰσχύλου, ὅς τὰς τραγωδίας τεμάχη εἶναι ἔλεγεν τῶν Ὀμήρου μεγάλων δειπνῶν).

As murmurações do coro dos Anciãos Argivos¹⁹, manifestas a recato, como inquietações pressagiosas²⁰, somadas ao reiterado desejo “de que o bem triunfe” (Ag. 121, 139, 159), e os posteriores discursos sinuosos de Clitemnestra, cheios de alusões sinistramente ambíguas às “sanções e castigos pelos sofrimentos causados aos mortos” (Ag. 350), trazem à colação a memória da responsabilidade moral do rei, que cumula à monstruosa perversão herdada, como um novo elo na cadeia dos crimes, a venalidade com que decidiu a perdição de inúmeras vítimas inocentes: contabilizam-se, a par dos troianos dizimados, e das troianas escravizadas, milhares de concidadãos e famílias gregas, e a própria filha Ifigénia, imolada por ambição a uma inconcebível morte sacrificial. A acção trágica progride por alusões, e vai sendo preparada pelos angustiosos e incongruentes arrebatamentos proféticos de Cassandra (Ag. 1230 sqq.), em breve ignominiosamente decepada, com o rei vitorioso, como vítimas sacrificiais, às mãos vingativas de Clitemnestra e de Egisto, o filho de Tiestes. Assumindo-se como inflexíveis agentes de justiça, a rainha e o amante fundam a selvajaria da vingança em simultâneo num imperativo de ordem divina (a sanção de um crime de sangue), e no acúmulo de profundos ressentimentos pessoais, que a depravação das paixões amplifica inextinguivelmente. A protagonista da peça, é sem dúvida Clitemnestra, que se apresentará de resto como motor humano para as próximas etapas do desastre familiar. Convencida de ter instituído, como agente dos deuses, a justiça, ela impede Egisto de investir armado contra o Coro. Mas engana-se; o nome de Orestes não tarde a ser invocado, como o novo agente da justiça divina contra o crime cometido, porque o sangue derramado reclama sangue.

-
19. Eg. “o sacrifício sem lei e sem festim” (Ag. 151); “a ira que não esquece a vingança duma filha” (Ag. 155); alusão ao chefe que “que preferiu dobrar-se à sorte que o feria a resistir a um adivinho” (Ag. 185); “a demência funesta, que é a primeira causa dos nossos males, inspira aos mortais ousadia, com os seus vergonhosos conselhos” (Ag. 220-223); “chefes amantes da guerra” (Ag. 230); “o pai ordenou que como uma cabra a sustentassem com vigor por cima do altar” (Ag. 230), impedindo-a “de lançar sobre a casa uma voz de maldição” (Ag. 235).
20. “O castigo de actos que nunca deviam ser ousados abate-se muitas vezes sobre os descendentes, quando eles respiram orgulho desmesurado” (Ag. 375), (...) “e violam os altares da Justiça” (Ag. 380).

As notações expressivas do Coro, que se interroga sobre a inevitabilidade do sofrimento²¹ e sublinha que

a felicidade do homem, quando atinge a plenitude, tem descendência, não morre estéril: na prosperidade germina para a raça a insaciável dor,²²

terminam a figurar com grande força expressiva, imediatamente antes do Êxodo, a certeza funesta da sequência ininterrupta da violência que, gerada pela violência, continuará a gerar violência:

Ultraje responde a ultraje: difícil é julgar. Quem rouba é roubado; quem mata recebe a sua paga. Enquanto Zeus se mantiver no seu trono, manter-se-á a lei de que o pecador tem de sofrer: assim está superiormente determinado. Quem poderá expulsar da casa a semente da maldição? A raça está soldada à desgraça.²³

4.2 *Coéforas*

A segunda obra da trilogia, *Coéforas*²⁴, propõe como nuclear o dinamismo do reconhecimento, a que subjaz a força simbólica da verdade. Dez anos depois do crime, Clitemnestra, assombrada por um sonho funesto, que as potências infernais desencadeiam – e que de algum modo somatiza a sua consciência culpada – cumpre por desvio o imperativo de reparação, impondo às escravas troianas, acompanhadas da filha Electra, a apresentação ritual de libações aos deuses e ao marido assassinado, no seu túmulo. A determinação de uma justiça reparadora, imposta pela legitimação de uma verdade que não se apaga, manifesta-se também superiormente. Assim, Orestes, estrategicamente afastado da casa paterna ainda criança, antes da morte do pai, chega a Argos com o amigo Pílates, conduzido do exílio pelo oráculo de Delfos, e converge para o cenário tumular. Depois da peripécia do reconhecimento, propiciada por uma madeixa do seu cabelo, que a irmã encontra deposta como oferta no túmulo, Electra, incapaz de perdoar a ingerência criminosa da mãe e do amante, instiga o irmão a

21. “Quem, a não ser os deuses, está ao abrigo do sofrimento durante toda a sua vida?” (Ag. 555).

22. Ag. 750-755.

23. Ag. 1560-1565

24. O título da obra, criado pelos Alexandrinos, dissimula o protagonismo de Orestes nas figuras do Coro de ofertantes, as escravas troianas, encarregadas por Clitemnestra de apresentar libações reparadoras aos deuses e ao morto no túmulo de Agamémnon.

chaciná-los no palácio.

No *kommós* (Ag. 306-478), o atormentado lamento do coro e dos dois irmãos, cruzam-se fundamentos narrativos para o desastre iminente, que se prepara. Orestes disfarça-se, e apresenta-se à mãe como estrangeiro, para lhe anunciar a morte do filho. Consegue então chacinar Egisto, mas vacila no cumprimento do matricídio, que não deseja. Clitemnestra tenta impedi-lo, mas em vão. Coagido por obediência às imposições do oráculo e movido por solidariedade com o ressentimento da irmã, o jovem acaba por cumprir o absurdo da determinação fatal, e sana com sangue o sangue derramado, que o condenará também à maldição das Erínias.

O Coro das ofertantes encerra a sequência, interrogando-se angustiado:

Quando se deterá, quando, por fim, se deterá, adormecida, a Cólera de Ate?²⁵

4.3 *Euménides*

Na terceira peça, *Euménides*, só a intervenção da justiça divina permite fechar a ininterrupta cadeia de crime e castigo que assola como uma maldição a família real de Micenas. Orestes, atormentado pela experiência do crime a que se viu forçado, por determinações externas, e acochado pelo coro das terríveis Erínias, assume voluntariamente a condenação de um novo exílio, vagueando, alucinado, de terra em terra. Em Delfos, através do oráculo de Apolo²⁶ – que anteriormente o empurrara ao crime, mas não pode deixar de o reconhecer isento de culpa – é aconselhado a procurar em Atenas o termo da sua errância e a expiação.

O drama demonstra o poder criativo do poeta para resolver conflitos incontornáveis através de soluções de superior justiça, fundadas no dinamismo nuclear da expiação e do perdão: perseguido pelas Erínias, e defendido por Apolo, Orestes será julgado no tribunal do Areópago, e ilibado por intercessão da deusa Atena, que impõe o princípio jurídico *in dubio pro reo*. Ésquilo enaltece assim a dignidade

25. Ag. 1075.

26. Foi Wilamowitz (Ulrich von Wilamowitz-Moellendorf, *Aischylos: interpretationen*. Berlin: Weimann Ed., 1914, Reprint: Leopold Classical Library, 2015) o autor da hipótese de que a relevância de Apolo nesta abordagem trágica do tema mítico evidencie a influência de uma antiga versão *délfica* da poesia épica.

do Estado como garante do direito e da justiça, que pode humana e limitadamente executar-se através do equilíbrio dos votos – se a clemência divina quiser romper a cadeia ininterrupta de culpa e de expiação.

Convencidas, as terríveis Erínias, que validavam a sua funcionalidade moral perseguindo inexoravelmente os autores de crimes de sangue, serão acolhidas na cidade como deusas benéficas, transfiguradas nas compassivas Euménides: assim se evoca simbolicamente o clima de reconciliação universal que presidia aos festivais Panatenaicos, as festas de unificação da Hélade.

Conclusões

Nascida numa fase civilizacional muito recuada, provavelmente associada a mecanismos rituais de sacrifício e propiciação das forças numinosas da natureza, que morre e renasce, em ciclos sucessivos, vinculada à esfera religiosa de Diónisos, amadurecida e oficializada em solo ático, na moldura histórica peculiar das convulsões políticas e sociais do século V a.C., a Tragédia Grega assumiu-se como dinamismo de educação cívica e partilha de valores identitários. Usando da sua natureza espectacular, ela potenciou – a partir da exposição pública de um indivíduo (o actante, o actor), em registo dialógico com o outro (o outro actor individual, o colectivo de um coro, o público) – a reflexão sobre um grave conflito por resolver. A Tragédia Grega terá, pois, obedecido desde a Antiguidade a uma fundamental missão pedagógica, a de propor à reflexão dos homens a recorrência do tema nuclear, universal e intemporal, do sofrimento humano, articulando a força expressiva de três princípios fundamentais, a memória de um contexto, o reconhecimento de uma falta, e o perdão de uma culpa. A essência expressiva do espectáculo trágico parece, pois, passar por lembrar a todos os homens, como exercício consciente de memória, a precariedade das circunstâncias da vida de todos mortais, reconhecendo como verdade incontestada a inevitabilidade do sofrimento, e esperando a possível redenção das culpas.

Através dos referentes da tradição mítica – a que já a mundividência moralizadora da *Odisseia* dera peculiar atenção – Ésquilo propõe na *Oresteia* uma fundamentação divina para o princípio da justiça humana, que os seus concidadãos viam espelhada no cenário concreto do Areópago: empenhada em legar aos homens a exigência da

justiça, que começara por ser da alçada dos deuses, Atena teria fundado na colina de Ares um tribunal, onde os homens, dividindo-se equitativamente entre acusadores e defensores, podiam liberar os condenados, purificando-os dos crimes que os maculavam. Só ali, como primeiro sentenciado, o jovem Orestes – nascido maldito por uma cadeia ininterrupta de crimes multiplicada desde o início dos tempos, agente involuntário de uma memória de ódios antigos, vítima inocente de conflitos alheios, empurrado pelos deuses e pelos homens para um crime que não quis cometer, torturado pelo remorso, levado ao limiar da loucura – conquistará, como réu, com o perdão dos concidadãos, a paz de que precisa para continuar a viver. E só dali, desse cenário trágico, cumprindo o preceito esquiliano proposto, ele se reabilitará diante de todos os homens como um exemplo da lei mais válida, a da *aprendizagem pelo sofrimento* (πάθει μάθος) que o Coro anunciara na primeira peça como prerrogativa da superior justiça de Zeus:

Foi Zeus que guiou os homens para os caminhos da prudência, estabelecendo como lei válida a aprendizagem pelo sofrimento. Quando, em vez do sono, goteja diante do coração uma dor feita de remorso, mesmo a quem não quer chega a sabedoria.²⁷

Referências

- Aristóteles. *Poética* (tradução, prefácio, introdução, comentário e apêndices de Eudoro de Sousa). Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1994⁴.
- Chantraine, Pierre. *Dictionnaire Etymologique de la Langue Grecque. Histoire des Mots*. Paris: Ed. Klincksieck, 1968.
- Dodds, Eric R.. *The Greeks and the Irrational*. California: University of California Press, 2004.
- Eagleton, Terry. *Tragédia*. Lisboa: Edições Setenta, 2023.
- Easterling, Patricia E., and Knox, Bernard M.W. (ed.). *The Cambridge History of Classical Literature, I, Greek Literature*. Cambridge: Cambridge University Press, 1985.
- Ésquilo. *Orestea: Agamémnon, Coéforas, Euménides* (tradução e introdução de Manuel Oliveira Pulquério). Lisboa: Edições Setenta, 1991.
- Lesky, Albin. *História da Literatura Grega* (tradução do original alemão *Geschichte der Griechischen Literatur*, 1958). Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1995.
- Lopez-Ferez, Juan Antonio (ed.). *Historia de la Literatura Griega*. Madrid, Ed. Catedra, 2000.
- Otto, Walter Friedrich. *Dionysos; Myth and Cult*. Bloomington /Indianapolis / London; Indiana University Press, 1965
- Pickard-Cambridge, Arthur Wallace. *The Dramatic Festivals of Athens*. Oxford: Oxford University Press, 1968
- Pickard-Cambridge, Arthur Wallace. *Dithyramb, Tragedy and Comedy*. Oxford: Oxford University Press, 1927.
- Taylor-Perry, Rosemarie. *The God Who Comes: Dionysian Mysteries Revisited* (=CQ 31 (1981)). Algora Publishing, 2003.
- Wilamowitz-Moellendorf, Ulrich von. Aischylos: interpretationen. Berlin: Weimann Ed., 1914, Reprint: Leopold Classical Library, 2015.

27. Ag. 174-179.

10

Racionalidade e violência: pode uma cultura da verdade sustentar a paz?

ANTÓNIO MENDES

ABSTRACT

Reciprocal violence, epitomized in war, remains a constant in history. Some argue this is due not to an instinct for aggression or economic risks of disarmament, but to the absence of a real alternative to violence as the ultimate arbiter of international conflicts. Others maintain that rationality and public debate are the only viable alternatives, whether in interpersonal, intergroup, or international contexts. This paper explores whether a culture of truth can foster understanding and peace, and whether rationality can reduce violence. It argues that utopian rationalism, embedded in national curricula, is insufficient for the role of schools in promoting mutual understanding. Instead, the Ignatian tradition of disputations offers a promising model for training in critical thinking and dialogue, equipping individuals to counter violence through the critical exchange of ideas.

Keywords: critical thinking, dialogical argumentation, peace, truth, utopian rationalism, violence.

1. Introdução

A verdade eclipsou-se do espaço público e as convicções baseadas mais em percepções que em factos somam-se inorganicamente. Este desenvolvimento radicular ganha audiências apesar dos factos e traz ao nosso presente um inquietante horizonte de visibilidade para a caravana sem fim da enorme dor humana, da insigne dor humana.¹ Quando a lei e o direito parecem insuficientes, o que pode uma cultura escolar da verdade contra os ciclos naturais

* Independent researcher.
✉ aam.mendes@netcabo.pt

1. Camilo Pessanha, *Clepsydra*, ed. Paulo Franchetti (Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1995).

e culturais da rivalidade ou do desejo mimético que fomenta tanta violência recíproca?²

A violência recíproca, e a guerra enquanto seu epítome, perpetuam-se na história. Segundo alguns, a razão fundamental não é um qualquer desejo de morte, um instinto de agressão irreprimível ou tão só os riscos económicos e sociais de um desarmamento generalizado, mas sim o simples facto de não ter sido ainda inventada uma alternativa à violência enquanto árbitro final nos conflitos de interesse internacionais.³ Para outros, no entanto, a racionalidade e o debate público e crítico de ideias e argumentos é a única alternativa à violência recíproca, seja ela interpessoal, intergrupala ou internacional.⁴

Podê uma educação para a racionalidade sustentar o entendimento e a paz entre as pessoas e entre os povos? Pode a violência ser reduzida e controlada pela racionalidade?

A uma perspectiva pessimista, que lamenta o facto de o nosso desenvolvimento moral estar irremediavelmente desfasado do nosso progresso intelectual e técnico, contrapõe-se uma visão optimista. Assume-se a convicção de que o ser humano é capaz de se transcender, a si mesmo e aos limites do seu conhecimento intelectual ou moral, através da invenção imaginativa de mitos e narrativas, da crítica racional das possibilidades que imagina, da participação dialógica e de uma cooperação social baseada mais na responsabilidade pela solidão mortal do outro do que na maximização de utilidades esperadas, tanto teóricas como práticas.

Primeiro, argumenta-se que o paradigma de racionalidade imanente aos actuais normativos curriculares é um racionalismo utópico que não só é inadequado ao papel da escola como força motriz para um melhor entendimento e boa relação entre pessoas e povos, como fomenta ele próprio algumas formas de violência.

Segundo, recordam-se alguns factores que condicionam a escola: a sua complexidade intrínseca e factores de contexto que determinam o significado daquilo que na escola se vive e transmite, nomeadamente, relativismo, indiferença perante os factos ou verdade, a fadiga da informação, meritocracia, inteligência artificial, multiculturalismo,

2. René Girard, *Aquele Por Quem o Escândalo Chega* (Lisboa: Guerra & Paz, 2023).

3. Hannah Arendt, *On Violence* (London: Penguin Classics, 2023).

4. Karl Popper, "Utopia and Violence," in *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge* (London; New York: Routledge, 2002), 477–88.

populismo. Ao mesmo tempo, apresentam-se algumas evidências da contaminação da escola e dos seus agentes por esse espírito do tempo presente.

Num terceiro momento, caracteriza-se o paradigma de racionalidade imanente às Aprendizagens Essenciais, recordando os seus principais vectores geradores: Princípios, Visão, Valores e Áreas de Competências.⁵

Discute-se, então, a relevância deste paradigma pedagógico para compreender e reagir à violência que nos ensombra o presente e tolda o futuro. Esta análise adopta duas ópticas complementares, epistemológica e ético-antropológica.

O primeiro ponto de vista estabelece alguns princípios importantes para um paradigma adequado de racionalidade: não há fontes últimas do conhecimento; é possível operar com a ideia de verdade objectiva; o avanço do conhecimento consiste na modificação de um conhecimento anterior; há critérios para reconhecer o erro e a falsidade; há dois tipos de racionalismo: um racionalismo utópico, que conduz à violência, e um racionalismo crítico, baseado na razoabilidade, uma atitude que pressupõe uma boa dose de humildade intelectual e uma predisposição para dar e receber.⁶

Do segundo ponto de vista recolhem-se alguns critérios para se aferir a relevância do ideal de racionalidade para o Bem pessoal e comunitário: reconhecimento cordial e compassivo da condição de vulnerabilidade que constitui o ser humano; independência da ficção de que o sujeito do conhecimento e da acção ética é o sujeito isolado; sentido de responsabilidade como substituição vicária; não produzir rivalidade mimética.⁷

-
5. Direção Geral da Educação, “Aprendizagens Essenciais,” 2018, <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>; Guilherme d’Oliveira Martins et al., *Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória*, ed. Guilherme d’Oliveira Martins (Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação, 2017), https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
 6. Karl Popper, “On the Sources of Knowledge and Ignorance,” in *Conjectures and Refutations: The Growth of Knowledge* (London; New York: Routledge, 2002), 3–39; Popper, “Utopia and Violence.”
 7. Dietrich Bonhoeffer, *Ética* (Lisboa: Assírio & Alvim, 2007); Martin Buber, *Eu e Tu* (Lisboa: Paulinas, 2014); Adela Cortina, *Ética Cosmopolita. Una Apuesta Por La Cordura En Tiempos de Pandemia*. (Barcelona: Paidós, 2021); Girard, *Aquele Por Quem o Escândalo Chega*.

Tais princípios e critérios permitirão mostrar que ao actual paradigma educacional subjaz um racionalismo utópico e incapaz de renovar a democracia e contribuir para uma cultura de paz na medida em que: i) ignora a verdade ao mesmo tempo que dá primazia quase exclusiva à equivalência de opiniões; ii) está cativo de um interesse instrumental, o “pseudo-problema técnico de produzir pessoas”;⁸ iii) alimenta-se da rivalidade mimética; iv) despreza o genuíno debate crítico de ideias e argumentos.

Conclui-se mostrando o interesse para o actual contexto pedagógico de práticas tradicionais da pedagogia inaciana, nomeadamente das discussões regulares e públicas.⁹

2. Crítica da racionalidade utópica

Por definição, uma pessoa sensata procura compreender quais as necessidades e interesses a que deve atender para levar uma vida boa e não apenas sobreviver. É muito difícil levar a cabo essa tarefa sem manter vínculos de comunicação e cooperação com outras pessoas, que não têm necessariamente as mesmas necessidades, a mesma opinião ou os mesmos interesses.

O conflito de opiniões e interesses é uma condição estruturante dos ecossistemas sociais humanos. Assim sendo, as escolhas pessoais e as decisões colectivas precisam acontecer de alguma forma. O acordo sobre um conjunto de necessidades básicas não implica acordo quanto às opiniões ou quanto aos interesses. Estar de acordo quanto à necessidade de um rendimento minimamente digno não significa ter a mesma opinião sobre a pobreza e as suas causas ou sobre as decisões a tomar em matéria fiscal para uma maior justiça na distribuição da riqueza colectivamente produzida.

Há apenas duas formas de resolver as divergências de opinião e decisão: argumentação, incluindo aquela submetida à arbitragem de tribunais, ou violência.¹⁰

Resolver divergências de opinião pela argumentação significa uma de duas coisas: ela pode resolver-se através do compromisso

8. Vitorino Nemésio, *Era Do Átomo, Crise Do Homem* (Lisboa: Livraria Bertrand, 1976).

9. Maria Margarida Lopes de Miranda, *Ratio Studionum Da Companhia de Jesus (1599): Regime Escolar e Plano de Estudos*. (Axioma – Publicações da Faculdade de Filosofia, 2018).

10. Popper, “Utopia and Violence,” 478.

comum de buscar apenas o mais verdadeiro e mais justo, o que implica a disponibilidade para rever ou abandonar a posição inicial se ela vier a mostrar-se inválida ou não apoiada em razões aceitáveis; ou, então, uma das partes tenta impor a sua opinião através do exercício directo da força, da intimidação e ameaças ou através de formas indirectas de dominação, como a persuasão através de argumentos falaciosos ou usando mesmo estratégias de manipulação informativa.

No caso de divergências quanto à decisão a tomar, as alternativas resumem-se ao esforço para obter compromissos razoáveis ou à tentativa de coagir ou mesmo destruir quem manifeste interesse numa decisão distinta.

É importante compreender que a diferença entre as duas alternativas não está no uso ou recurso a argumentos, nem na convicção de qual a alternativa correcta. A propaganda, o populismo e a publicidade enganosa também recorrem a argumentos. Também não está na força da convicção, pois cada parte pode estar fortemente convicta da sua posição, embora seja possível o autor das mensagens propagandear intencionalmente posições contrárias às suas convicções reais.

O essencial da alternativa argumentativa está na atitude de dar e receber e na atitude de humildade intelectual¹¹ que resulta num compromisso ético com o mais verdadeiro e o mais justo,¹² bem como no respeito pela alteridade do Outro/Tu.¹³ Não somos seres omniscientes e o nosso conhecimento deve muito ao de outros: até o conhecimento básico de sabermos quem somos nos chega através da experiência de sermos nomeados pelo Outro.¹⁴

Qualquer outra tentativa, mesmo a bem-intencionada tentativa de persuadir gentilmente os outros de verdades claramente intuídas redundaram, como no caso da história do cristianismo, em violência recíproca sobre os renitentes à conversão (cruzadas, inquisição, guerras santas, etc.) ou dos resistentes às tentativas dos benevolentes e gentis arautos de uma nova Fé (martírio de cristãos do Japão, das Américas).

11. Popper, 479.

12. Platão, *Górgias*, ed. Marcello Fernandes and Nazaré Barros (Lisboa: Lisboa Editora, 1995).

13. Bonhoeffer, *Ética*; Buber, *Eu e Tu*.

14. Josep Maria Esquirol, *Humano Mais Humano: Uma Antropologia Da Ferida Infinita* (Lisboa: Paulinas Editora, 2022).

Denominaremos razoabilidade ao complexo formado pelas atitudes de dar e receber, de humildade intelectual e de compromisso ético com o mais verdadeiro e mais justo desde o ponto de vista do respeito pela alteridade. Chamaremos racionalismo à preferência pela discussão crítica e pública de ideias e argumentos como forma de resolver diferenças de opinião ou de chegar a decisões, ou a compromissos razoáveis, quando haja conflito de interesses.

3. Racionalismo utópico e violência

É amplamente aceite a perspectiva segundo a qual a racionalidade de uma acção se mede pela deliberação e uso dos meios para atingir um determinado fim. Por outras palavras, um agente racional tende a ser um maximizador de utilidades esperadas,¹⁵ sejam elas subjectivas, como é o caso de tomadas de decisão orientadas por crenças, desejos e metas pessoais (aumento de riqueza, aumento de poder), sejam elas colectivas, como é o caso das Metas Curriculares ou das Aprendizagens Essenciais (aumento de competências, aumento do ajuste ao mercado de trabalho).

Atenhamo-nos agora ao contexto educacional. A política ou acção educativa será racional, então, se, e só se principiarmos por determinar os fins últimos das mudanças educativas e sociais pretendidas. Ora, isto significa que a consideração do tipo de Aluno ou Cidadão a produzir deve anteceder a determinação dos meios eficazes para concretizar esse fim último ou, pelo menos, para se avançar nesse sentido.

Segundo Popper, chamaremos racionalismo utópico à perspectiva segundo a qual a acção política (ou educativa) racional é aquela que se baseia em duas coisas: (i) uma descrição prévia ou projecto mais ou menos detalhado do Estado ideal (do Ideal de Aprendizagem, de Aluno ou de Cidadão); (ii) um plano ou projecto de percurso temporal até esse fim último.¹⁶

Ora, continuando a seguir Popper, esta perspectiva pode considerar-se perigosa porque pode facilmente fomentar a violência, e isto por quatro razões principais: impossibilidade de estabelecer cientificamente os ideais utópicos; dificuldade em decidir, através da argumen-

15. António Zilhão, *Animal Racional Ou Bípede Implume? Um Ensaio Sobre Acção, Explicação e Racionalidade* (Lisboa: Guerra e Paz, 2010).

16. Popper, "Utopia and Violence," 481.

tação racional e crítica, entre diferentes ideais utópicos; incapacidade de compreender que nós não podemos criar um paraíso na Terra, mas tão só tornar a vida das pessoas menos terrível e penosa em cada geração; incapacidade de compreender que todas as gerações são transitórias e que, embora todas mereçam ser igualmente consideradas, o nosso dever é apenas com a próxima geração.

Qualquer acção política educativa razoável ou qualquer discussão racional de objectivos utópicos só faz sentido, e só é possível no âmbito de um racionalismo utópico, se o objectivo estiver definitivamente decidido. Portanto, o racionalista utópico tem necessariamente de conquistar, ou então de subjugar ou fazer obedecer aqueles que não comungam ou que resistem aos seus ideais utópicos, uma vez que não é possível estabelecer cientificamente os ideais utópicos.

Os métodos para tentar maximizar as utilidades esperadas pelo racionalismo utópico incluem, nomeadamente, o apagamento da memória evocativa dos adversários, a propaganda e a supressão da crítica.

Esta versão do racionalismo caracteriza-se, portanto, pela vontade de “afirmação da sabedoria e antevisão dos planificadores utopistas” e de operar e fazer trabalhar “para um ideal longínquo de uma sociedade [escola] inteiramente boa”. Contudo, este é um racionalismo autodestrutivo: “Por muito benévolos que sejam os seus fins, não traz felicidade, mas tão só a conhecida miséria de se estar condenado a viver sob o jugo de uma tirania” que conduz a várias formas de violência.¹⁷

A atractividade do racionalismo utópico está em sugerir ou quase fazer-nos acreditar que é possível criar o céu na Terra. Contudo, porque é impossível determinar cientificamente os fins, este falso paradigma de racionalidade implanta-se no ecossistema educativo através de quatro estratégias principais: uma cosmética do relativismo ou pós-verdade, abandono da genuína discussão crítica, tirania do mérito e ditadura do tempo.

O racionalismo utópico é autodestrutivo: i) dissolve elementos essenciais da racionalidade crítica, como a ideia de verdade ou validade; ii) abandona a genuína discussão crítica, substituindo a atitude de razoabilidade, nascida da aliança de alteridades na busca do mais verdadeiro e mais justo e da disponibilidade para dar e receber; iii) pela atitude utópica, determina desde a antevisão de ideais utópicos a necessária

17. Popper, 484.

produção de subjectividades formatadas para maximizar as utilidades esperadas (áreas de competências), reconhecendo como socialmente meritórias as que corresponderem ao ideal de maximização de competências (conhecimentos, capacidades e atitudes).

Tendo caracterizado os dois paradigmas de racionalidade (racionalismo crítico e racionalismo utópico), mostraremos de seguida como o racionalismo utópico opera enquanto paradigma dominante das nossas políticas educativas. Veremos, nomeadamente, como o racionalismo utópico implementa ou faz funcionar uma cosmética do relativismo ou pós-verdade, um abandono da genuína discussão crítica, uma tirania do mérito e uma ditadura do tempo. Para melhor compreender como funciona a interface entre o racionalismo utópico e as políticas educativas, lembraremos primeiro a natureza complexa da Escola.

4. A Escola, uma realidade plural e complexa

Uma acção diz-se racional quando resulta de uma escolha deliberada dos melhores meios disponíveis para atingir um determinado fim. Neste sentido, a Escola, em sentido lato, institucionaliza uma dupla racionalidade ou uma racionalidade a dois níveis.

Por um lado, há a racionalidade política associada à determinação política dos seus fins últimos, o que implica uma descrição ou projecto, mais ou menos detalhado, de um ideal de Educação e de um Perfil de Pessoa ou Cidadão a formar através do processo educativo. Por outro lado, há também a racionalidade dos vários agentes educativos (órgãos de gestão e administração escolar, estruturas pedagógicas, professores e educadores) que definem objectivos intermédios ou específicos e escolhem os meios e recursos adequados à realização da sua missão de concretizar aquele ideal de Educação e de Pessoa ou Cidadão.

A Escola é o tempo da utopia no sentido em que se antecipa no presente um futuro sonhado, mas que ainda não é uma realidade habitável. A Escola é o espaço e o tempo onde cada pessoa poderia anteciper, dar forma e habitar virtualmente a realidade onde se deseja num futuro mais ou menos próximo.

Até agora referimo-nos à Escola em geral. Esta abstracção esconde, porém, uma realidade mais complexa e plural. Para além da distinção entre escola pública e escola privada, incluindo contratos de parceria público-privado em educação, convém lembrar que, actualmente, a escola é um campo de batalha para visões de mundo distintas, repre-

sentenças diversas da escola, múltiplos princípios de justiça e dinâmicas diversificadas.¹⁸

Tabela 1. Modelo Complexo de Escola. (Adaptado).

Visão	Imagem	Princípio de Justiça	Dinâmica
Doméstica	Comunidade	Privada	Domesticação
Industrial	Produção	Eficácia	Empreendedorismo
Cívica	Cidadania	Equidade	Equalização
Mercantil	Empresa	Competição	Mercantilização
Global	Polifônica	Inclusão	Globalização

A escola é uma realidade complexa, moldada por visões, interesses e dinâmicas de forças muitas vezes divergentes. Por exemplo, tanto uma escola pública como uma escola privada podem estar imbuídas de uma visão mercantil da educação e do ensino, traduzida na organização dos processos educativos e serviços como se fosse uma empresa e na promoção do mérito como supremacia competitiva.

Por isso, reduzir esta complexidade à divisão entre escola pública e privada não é apenas simplificar a realidade, é ignorar a estrutura de mentalidade e as diferentes dinâmicas de forças que impulsionam qualquer modelo de escola, seja ela uma escola pública ou privada, confessional ou aconfessional.

Por outro lado, só admitindo e reconhecendo esta complexidade se conseguem compreender as diferenças na apropriação em cada instituição local da racionalidade educativa imanente a qualquer política bem como a sua tradução em estruturas de liderança, interação, comunicação e aprendizagem.

Como se articula, então, o paradigma dominante de racionalidade educativa com cada escola em concreto?

A Figura 1 resume o essencial da nossa argumentação: (1) O paradigma de racionalidade a montante das organizações escolares é utópico; (2) A escola é uma realidade complexa; (3) O paradigma de racionalidade utópica inclui o relativismo ou pós-verdade, a tirania do mérito, o abandono da genuína discussão crítica e a ditadura do tempo; (4) A assimilação acrítica do racionalismo utópico induz anestesia moral.

18. Carlos V. Estevão, *Educação, Justiça e Democracia: Um Estudo Sobre as Geografias Da Justiça Em Educação* (São Paulo: Cortez Editora, 2004), 41–74.

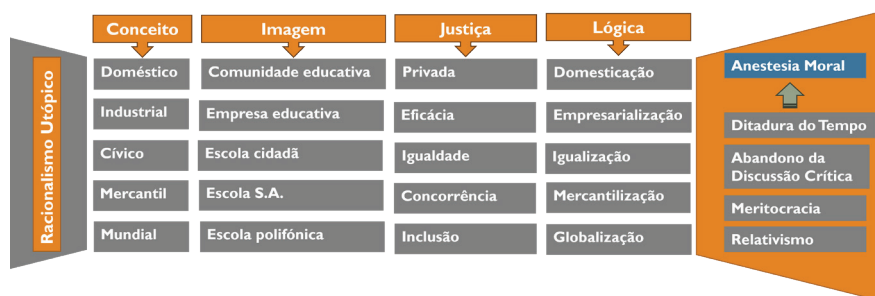


Figura 1. Racionalismo utópico e escola.

Pode objectar-se que as possibilidades de interferência entre a matriz local de mentalidade de uma escola concreta e a estrutura de mentalidade imanente a um sistema ou política educativa estão limitadas: quanto maior a similitude entre ambas as estruturas de mentalidade, maior será a receptividade e a vontade de apropriação e quanto maior a afinidade entre os processos locais e os métodos e atitudes inerentes à racionalidade imanente a tal sistema ou política, maior será a possibilidade de tradução desses ideais educativos em decisões e práticas locais. Por outras palavras, uma escola com uma visão e valores fortes e não alinhados com a racionalidade utópica tende a ser imune à sua influência.

Esta imunidade natural é uma suposição ilusória. Antes de mais, porque a racionalidade utópica, para se instalar, compete vorazmente por um recurso escasso, mas sem o qual não há visão ou valores que cresçam ou perdurem, o tempo pessoal. Em segundo lugar, porque fomenta, com todo o seu poder coercivo, uma falsa crença já presente em cada organização, o princípio de que uma organização maximiza a sua estabilidade se minimizar a crítica interna.

Ao observador atento, a actual realidade escolar manifesta-se através de um ambiente marcado pelo relativismo ou pós-verdade, pela tirania do mérito, pelo abandono da genuína discussão crítica e pela ditadura do tempo. Qual a origem deste ambiente de aprendizagem? Que consequências podem dele resultar?

Exploraremos uma dupla hipótese: primeiro, que há, a montante das escolas locais, uma racionalidade sistémica que induz nas organizações escolares tal ambiente cultural e de aprendizagem, e, segundo, que estas condições contribuem para generalizar a insensibilidade face ao mal e à violência.

5. A racionalidade utópica nos normativos curriculares

Apesar de bem idealizadas e intencionadas, as actuais orientações curriculares encerram um racionalismo utópico que conduz a diversas formas de violência e tende a produzir cidadãos insensíveis à violência, ao mal e à injustiça. Esta afirmação parece excessivamente temerária e até pretensiosa. Contudo, apresentaremos um conjunto de factos que a corroboram. Na verdade, há uma distância muito grande entre os meios implementados nos normativos educacionais e a intencionalidade desses normativos. A racionalidade utópica resulta não tanto das intenções subjacentes aos normativos, mas sobretudo dos meios que eles estabelecem ou inspiram.

Faremos essa demonstração ilustrando primeiro como o relativismo ou divórcio da verdade, o abandono da genuína discussão crítica, a tirania do mérito e a ditadura do tempo se constituem como factores estruturantes do racionalismo utópico em educação. Num segundo momento, evidenciaremos a violência inerente à escola enformada pelo racionalismo utópico e a possível ligação entre esta realidade educativa e uma matriz de mentalidade marcada pela insensibilidade moral.

Nestas considerações tomaremos como referências os documentos curriculares em vigor (Documentos orientadores: Lei de Bases do Sistema Educativo, Perfil dos Alunos à Saída do Ensino Secundário, Documento Enquadrador, Despacho n.º 5907/2017).

5.1 *Relativismo*

O termo “relativismo” é equívoco e tende a equiparar ou fazer equivaler conceitos muito distintos. Em primeiro lugar, mascara a distinção entre relativismo epistemológico e relativismo moral. Defender que não há verdade ou que não há verdades objectivas e universais não é o mesmo que defender que não há valores universais, pois variam de cultura para cultura. Em segundo lugar, tende a fazer-nos confundir subjectivismo, ao admitir que cada um tem a sua verdade e tem direito a vê-la respeitada, com o facto de diferentes grupos ou comunidades possuírem representações distintas da realidade.

Importa, por isso, esclarecer que o termo relativismo será empregue neste texto apenas com o sentido de negação da possibilidade de uma verdade objectiva e, portanto, de equivalência entre diferentes formas de saber. Negar a possibilidade de verdade objectiva significa, nomea-

damente, considerar a possibilidade de um processo de elaboração de saberes independente do conceito de verdade ou dispensar a aprendizagem de processos de determinação da verdade ou validade de uma opinião.

Ora, a análise dos documentos curriculares em vigor revela um ambiente relativista. A Tabela 2 apresenta as ocorrências de um conjunto de lexemas e dos correspondentes significados ou implicações que consubstanciam esse relativismo e niilismo.

Tabela 2. Relativismo nos Documentos Orientadores e Aprendizagens Essenciais.

Fonte	Lexema	Significado			Implicação ¹	
		<i>N</i>	Dependente da Verdade	Independente da Verdade	Validar opinião	Equivaler opinião
<i>n</i>						
A Documentos Orientadores	Conhecimento, saber	125	16	109	-	11
	Competência	115	4	111	2	11
	Debate, Discussão	10	1	9	-	6
	Argumentar	5	2	3	-	3
	Espírito Crítico	4	2	2	-	-
	Pensamento Crítico	15	1	14	-	1
	Verdade	2	-	2	-	-
	Validade	3	3	-	1	-

Notas: 1. Significado implicado na ocorrência

Como se pode observar, a generalidade dos significados é independente da noção de verdade e a maioria das ocorrências de cada lexema implica uma equivalência de opiniões. O discurso educacional, tanto dos documentos orientadores como das Aprendizagens Essenciais que transpõem para a realidade disciplinar e escolar essas orientações, traduz-se, pois, numa independência da noção de verdade e numa equivalência de opiniões. Por outras palavras, o discurso educacional oficial incorpora uma matriz relativista que se manifesta, nomeadamente, pela secundarização dos procedimentos de verificação de opiniões e de validação de argumentos ou razões.

Por outras palavras, afloram já nestes documentos os dois aspectos que tornam o relativismo actual numa versão mais complexa e

poderosa do relativismo tradicional. Em 2016, este novo relativismo foi reconhecido pelo dicionário de Oxford ao consagrar o seu novo nome, pós-verdade (*post-truth*), como a palavra do ano.

Por um lado, ele é uma vaga estruturante e profunda de significação, fazendo emergir à superfície dos discursos duas grandes correntes de significação: um desligamento ou independência da verdade ou validade universal e um cepticismo democrático-tecnológico. Por outro lado, o novo contexto das redes sociais e da inteligência artificial amplia o poder persuasivo do relativismo e gera, concomitantemente, também um novo tipo de cepticismo, o cepticismo democrático-tecnológico.¹⁹

Um dos efeitos deste relativismo é o abandono da genuína discussão crítica de ideias e argumentos em detrimento de uma equivalência universal das opiniões e do direito de tudo discutir, incluindo os factos científicos e as narrativas jornalísticas. Neste contexto ideológico de uma utopia do diálogo universal, o princípio tautológico de que tudo é discutível decorre do princípio de que todas as opiniões gozam de um igual direito de cidadania, e esta pretensão deduz-se do princípio sacrossanto da liberdade de expressão.

A escola, enquanto realidade complexa, não é um sistema fechado e na sua natural abertura informativa a este ambiente relativista torna-a permeável a este espírito do tempo, mas também a transforma num dos principais campos de batalha contra este espírito do tempo.

Não questionamos a boa-fé e as boas intenções dos autores dos Documentos Orientadores ou das Aprendizagens Essenciais. Contudo, não podemos deixar de questionar o racionalismo utópico que atribui à escola a missão de formar cidadãos competentes em pensamento crítico através de normativos que instauram uma matriz e um discurso pedagógicos marcados pela independência da verdade, pela equivalência das opiniões e pelo princípio do diálogo universal.

Em primeiro lugar, as redes sociais e as novas armas comunicacionais propiciadas pelas ferramentas de inteligência artificial instauraram um contexto completamente novo que radicaliza a rejeição de qualquer dependência das noções de verdade ou de validação objectiva.

As redes sociais são um universo de potenciais fontes de informação e não apenas de consumidores de informação. A validação emocional das estórias ou novidades favorece a partilha, mas, devido aos algo-

19. Luc Ferry and Nicolas Bouzou, *Sagesse et Folie Du Monde Qui Vient* (Paris: XO Éditions, 2019), 299–304.

ritmos dessas mesmas redes sociais, também encerra os participantes numa bolha de crenças cujo centro são as convicções de cada utilizador e cujo raio ou âmbito é a distância entre as convicções do utilizador e as páginas ou perfis cujo conteúdo manifesta convicções semelhantes. Dito de outro modo, quanto mais os utilizadores consultam páginas afins às suas convicções mais os mecanismos de busca o envolvem e enredam em páginas ou perfis com convicções semelhantes. Quem usa redes sociais sabe bem que o seu feed ou a sua pesquisa Google são afectados pela língua, pelos conteúdos pesquisados, visualizados ou partilhados pelos vizinhos ou utilizadores da mesma língua.

As polémicas sobre a utilização do telemóvel em contexto escolar são, na verdade, sintomáticas de uma outra alteração profunda induzida pelas redes sociais: quer proibir-se o tempo ao telemóvel na sala de aula para garantir a escola a tempo inteiro, mas ignora-se que o telemóvel e as redes sociais já conquistaram o tempo não só dos jovens como também dos adultos. Numa festa, num jantar em casa de amigos ou conhecidos, num centro comercial, nos transportes públicos, é frequente observar adultos e jovens de olhar ou ouvidos ligados ao telemóvel, como se não houvesse nada nem ninguém ao seu lado. O telemóvel na palma na mão coloca-nos no centro de uma bolha digital que nos envolve e onde confundimos as imagens e sons que se projectam nessa parede com a realidade.

Viveremos numa nova caverna de Platão? É tentador equacionar essa possibilidade e até sonhar a capacidade emancipadora da escola neste contexto. Aceitar esta hipótese leva-nos a analisar e interpretar a realidade actual e a multiplicidade dos seus discursos e narrativas a partir das dicotomias que estruturam a Alegoria de Platão: ser ou não-ser, verdade ou opinião, razão ou emoção, instrução intelectual ou ignorância, luz ou trevas, civilização ou barbárie.

A realidade, porém, é mais complexa que a oposição entre uma geração sã e uma geração «rasca», entre saber e ignorância, entre informação e *fake news*, entre iluminismo – ou razão, ciência, humanismo, progresso – e obscurantismo.²⁰

Sócrates e Platão insistiram na ciência e na dialéctica ou debate lógico de ideias e argumentos contra os sofistas e o seu uso abusivo das artes do discurso para persuadir o público que há verdade onde se sabe

20. Steven Pinker, *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism and Progress* (New York: Penguin Books, 2019).

haver uma falsidade ou para fazer aceitar que há justiça onde se sabe haver injustiça.²¹ Nunca houve tanta informação e instrução e informação como hoje. Contudo, a racionalidade e a ciência parecem estar a perder terreno para a pseudociência, as notícias falsas, as teorias da conspiração ou mesmo a ignorância básica. Porque é que a instrução em pensamento crítico não ilumina hoje como o sol, como parecia suceder com a instrução básica no período iluminista ou da instrução nacional republicana?

Uma razão é o facto de a mente dos jovens interlocutores de hoje não se definir, como outrora, pela escassez de instrução e pela vontade de sacrificar-se para adquirir instrução, mas sim pela abundância informativa e pela facilidade em colher e disseminar informação alinhada com as próprias convicções e pela adição à validação emocional nas partilhas ou gostos daqueles que trazem a mesma bolha digital na palma da mão.

Ao terminar o dia escolar, cada um regressa à realidade, essa miríade de bolhas equivalentes, cada qual sentindo-se em casa, pois cada um sabe que na sua bolha predominam pensamentos e sentimentos equivalentes aos seus. Nessa bolha, tudo é discutível excepto a própria bolha.

Uma segunda razão é esta excepção basear-se na falsa segurança de uma dupla evidência, o fácil acesso a abundante informação sobre qualquer tópico e o sentimento homeostático de bem-estar resultante da validação intersubjectiva dessa informação. A adesão a crenças como a da terra plana ou a recusa da vacinação não é, pois, de todo irracional uma vez que decorre das mesmas duas vias complementares para tomada de decisão, a via das estratégias de raciocínio aplicadas a factos ou às representações de tais factos e a via da reactivação de experiências emocionais associadas à representação desses factos, de possíveis consequências futuras ou de antecedentes causais em situações comparáveis.

Sendo também fácil o acesso à notícia do raciocínio de Eratóstenes para determinar que a Terra deve ser esférica e ao modo como calculou o seu perímetro, porque não basta isto para os defensores da Terra plana abandonarem a sua crença?

A primeira razão é que eles vivem encapsulados na bolha digital definida pelos algoritmos de pesquisa a partir do seu histórico de interacções, pesquisa e consultas. Uma segunda razão é que, apesar de

21. Platão, *Górgias*.

uma maior escolarização relativamente ao passado, a sua literacia científica está corroída pelo cepticismo democrático-tecnológico nascido da combinação da crítica pós-moderna da actividade científica e do conhecimento proposicional com a ideologia do diálogo universal desejado pelo espírito democrático de maximização das liberdades e com a tecnologia das redes sociais que permite maximizar, pelo menos aparentemente, essas utilidades esperadas.

Por último, e não menos relevante, derrotar este cepticismo e as suas narrativas exige, por um lado, maior quantidade de informação que a necessária para derrotar a ignorância com a instrução republicana e, por outro lado, exige um nível de conhecimentos e competências de pensamento crítico também maior para desmascarar as armadilhas da ideologia do diálogo universal e para compreender que nem todas as razões são igualmente válidas e que é possível mostrar que há opiniões apoiadas em razões mais razoáveis que outras.

Em suma, tanto os documentos orientadores como a sua transposição em documentos normativos para a prática pedagógica configuram um ambiente de ensino e aprendizagem ambíguo, marcado pela independência das noções de verdade e validação, pela primazia dada ao diálogo universal e pela equivalência de opiniões. Este relativismo pedagógico é, contudo, impotente para encarar e combater o novo cepticismo democrático-tecnológico e a sua cultura de pós-verdade.

5.2 *Tirania do Mérito*

Desde 2001, as bases de dados dos exames nacionais são disponibilizadas à comunicação social pelos serviços do Ministério da Educação e, apenas alguns meses depois, essas bases de dados são divulgadas ao público no site do Júri Nacional de Exames.

A narrativa do Ranking das Escolas tem um centro de gravidade, a crença de que maior média nos exames nacionais implica melhor qualidade. Ou seja, a melhor escola tem a pontuação mais alta no ranking da escola. Portanto, se as escolas privadas têm notas médias mais elevadas, então são melhores escolas, e se alguma escola tem uma melhor pontuação média do que outra escola, então a primeira é uma escola melhor do que a segunda. O mesmo se aplica aos alunos: se um aluno tem melhor média nos exames e, conseqüentemente, melhor média de acesso, então é um melhor aluno e um melhor futuro universitário.

O entrincheiramento desta convicção de que a nota média de uma escola ou aluno nos exames nacionais é directamente proporcional à sua qualidade é um princípio amplamente aceite. Os Rankings são entendidos como um indicador do mérito das escolas e dos alunos das melhores escolas.

A normalização social da rivalidade mimética, de que os Rankings são um exemplo, tem um efeito paradoxal: habituou-nos a ver na luta, na competição pela afirmação de si, a manifestação do espírito e da realidade mesma do que é ser humano.

A Meritocracia entroniza as desigualdades e exerce a sua tirania em duas direcções ou dimensões: induzindo ansiedade e um perfeccionismo debilitante entre aqueles que estão no topo social e não correspondem à hubris do mérito ou humilhando e desmoralizando os que não preenchem os critérios sociais do método induzindo um sentimento de falhanço permanente entre aqueles.²²

A primazia da ideologia do mérito traduz-se, em toda e qualquer visão de escola, numa mesma dinâmica ou lógica, a de ser vivendo de acordo com o princípio de que o sucesso é o Bem.

Ao reproduzir esta lógica do viver, a escola não fomenta a paz que nasce apenas do ser com o outro, da preocupação pelo outro e da responsabilidade pelas possibilidades de ser do outro. Pelo contrário, ela cultiva e dissemina o desinteresse pela sorte do outro. Se nomeia o outro, se assume a equivalência de opiniões e visa promover o espírito de diálogo universal, em tudo isso, o que escola faz na realidade é legitimar as desigualdades e assegurar a escassez de lugares privilégio no mercado de trabalho e na sociedade e que o elevador social não põe em risco o controlo das famílias e grupos já de si privilegiados.

A escola do racionalismo utópico diz cultivar a inteligência como rede de captura da essência das coisas, mas na realidade ela fomenta a inteligência como astúcia e como capacidade da luta e da violência necessária para existir no ambiente hipercomplexo em que vivemos. Ao fazer do sucesso neste horizonte o seu Bem, a escola contribui também para erigi-lo em Bem colectivo. Mas, ao fazer do sucesso o Bem, assume o papel social de maximizador de utilidades esperadas, de produtor de cidadãos úteis e competentes. Desta forma, inscreve os alunos, e os professores também, na categoria de coisas úteis e dispo-

22. Michael J. Sandel, *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good* (London: Penguin Books, 2021), 165; 182.

níveis aos poderes sociais, em vez de cuidar de todos como existentes dotados de um dinamismo e liberdade próprios e inalienáveis. Não será este des-interesse pelo outro concreto a raiz de tanto mal-estar, resistência e desligamento de tantos jovens face ao processo de escolarização?

A ditadura do mérito é hoje uma instituição social e escolar e instala esta tensão do ser sobre si-mesmo, este instinto de auto-preservação a todo o custo que é a origem de toda a selvajaria (pagamentos para aceder à universidade, inflação de notas) e violência (exclusão dos alunos oriundos de contextos familiares e socioeconómicos menos favorecidos).

Além destas facetas visíveis, a ditadura do mérito instaura uma violência invisível, pois é feita da implosão das possibilidades futuras sobretudo dos filhos das regiões onde há maiores desigualdades sociais.²³ Esta violência é vivida como opressão, precisamente porque é invisível e está disseminada pelo sistema educativo e pela estrutura de mentalidades das famílias e da sociedade em geral.

Uma leitura possível é que os Rankings são, na sua essência e história, uma política informal fomentada pela governação que, voluntária ou involuntariamente, instaura a rivalidade mimética e a violência enquanto opressão no sistema educativo. Ora, o efeito principal é a legitimação de desigualdades, ou seja, a manutenção do poder privado ou particular (estatuto das aristocracias ou elites sociais) sobre o poder do público em geral (democracia). E se a escola é o campo de batalha onde se trava esta guerra de poderes, como estranhar o nascimento de uma geração ansiosa?²⁴

5.3 Ditadura do tempo

Se alguma dúvida houvesse quanto à subordinação de alunos e professores, em qualquer dos modelos de escola, aos poderes legitimadores e legitimados, a expropriação de tempo pessoal em nome da maximização de utilidades esperadas afasta quaisquer dúvidas quanto a isso. Para concretizar o racionalismo utópico das políticas educativas, os poderes públicos, e os poderes organizacionais nas instituições privadas

23. Pedro Carneiro et al., *Da Desigualdade Social à Desigualdade Escolar Nos Municípios de Portugal*, ed. Luís Catela Nunes (Porto: Fundação Belmiro de Azevedo, 2023).

24. Jonathan Haidt, *A Geração Ansiosa* (Alfragide: D. Quixote, 2024).

impõem limites ou barreiras ao tempo próprio.

Ao fixar, desde fora, as coordenadas temporais do existir, os poderes públicos fazem uma instalação subterrânea de estruturas coercivas.²⁵ O sujeito educativo, a caminho de se transformar num ser produtivo, está sob o domínio de instâncias externas que não o obrigam literalmente a estudar ou trabalhar. Contudo, ao equiparar liberdade a coacção faz o sujeito educativo, e futuro sujeito produtivo, acreditar que é livre e senhor de si mesmo: o sujeito educativo entrega-se, assim, “à *liberdade coerciva* ou à *livre coacção* em prol da maximização da produtividade”²⁶ ou das utilidades esperadas, tanto a nível familiar como escolar ou social. O excesso de entrega no estudo ou excesso de trabalho e de produção conduz, a um nível mais elevado, à autoexploração” que é mais eficaz que “a exploração por terceiros, uma vez que vem associada a um sentimento de liberdade”.²⁷

Atingimos assim o grau zero da violência²⁸ que gera essa enorme onda de sofrimento que caracteriza a juventude actual.²⁹ A aparente liberdade torna-se violência em virtude das estruturas coercivas subterrâneas que fixam as coordenadas temporais do viver. Ao equipararem liberdade e coacção, eliminam qualquer distância ou distinção entre o agente e a vítima: o ser explorado no seu tempo é simultaneamente o ser que explora. Sem se dar conta, cada jovem contribui assim para alimentar ou entrar na enorme onda de sofrimento internalizado que atormenta as várias gerações juvenis que coexistem actualmente.³⁰

É comum ouvir os professores queixarem-se de que a escola, de que o empenho continuado nas tarefas escolares não é prioritário para muitos jovens. Ao desalinhamos da utopia social da plena ocupação dos tempos escolares e da educação a tempo inteiro, não estarão os jovens a manifestar a aparição de um viver exteriorizado resultante da expropriação do seu tempo pessoal, a recusar o consumo excessivo de tempo próprio em actividades incoerentes com o seu sentimento de urgência em viver e não apenas em sobreviver neste horizonte em que parece não haver futuro? Não será também o refúgio no mundo

25. André Barata, *O Desligamento Do Mundo e a Questão Do Humano* (Lisboa: Sistema Solar, 2020), 131.

26. Byung-Chul Han, *A Sociedade Do Cansaço* (Lisboa: Relógio D'Água Editores, 2014), 23.

27. Han, 23.

28. Slavoj Žižek, *Violência* (Lisboa: Relógio D'Água, 2009).

29. Haidt, *A Geração Ansiosa*.

30. Haidt, 35–66.

virtual e digital um sintoma dessa mesma busca de um não-lugar,³¹ isto é, de um lugar uniformizado onde se possa experimentar ser fora do território, isto é, ser livre das barreiras ou imposições que definem o *continuum* territorial da escola-sociedade?

Esta dinâmica de poder ou, mais precisamente, de impoder face à domesticação social do tempo pessoal através da sua partição normativa é visível na estruturação social e política dos tempos escolares.

Na estruturação social do tempo vivido podem distinguir-se três configurações: conformação do tempo como contínuo e sem falhas, tempo acelerado e tempo como medida de produtividade.³²

Analogamente, podemos distinguir três configurações no tempo escolar: 1) o tempo contínuo e sem falhas: a escola a tempo inteiro; 2) o tempo acelerado: o aumento da escolaridade mínima obrigatória e o aumento exponencial do impacto do digital e das redes sociais na escola pós-covid, nomeadamente pela multiplicação das solicitações a alunos e professores que chegam instantaneamente à palma da mão, dada a penetração transgeracional do telemóvel e dos relógios inteligentes; 3) tempo produtivo: a plena ocupação dos tempos escolares.

Esta configuração do tempo vivido é comum aos sistemas públicos e privados do ensino e é implementada de forma muito semelhante nos diferentes modelos de escola (Tabela 1). Em última instância, os Rankings das Escolas e o seu derivado, o mérito dos alunos ou das escolas, são um indicador da eficácia destas políticas do tempo tacitamente contratualizadas entre a governação política, as famílias e a sociedade em geral.

Contudo, as narrativas meritocráticas silenciam outras narrativas importantes: “as desigualdades são transmitidas de pais para filhos, e deste modo nas regiões com maiores desigualdades económicas tendem a existir maiores desigualdades nos resultados escolares”.³³

Por outras palavras, a configuração do tempo vivido pelas políticas educativas e pela sua implementação nos diferentes modelos escolares resulta no sequestro do presente e futuro pelo passado: as vidas actuais

31. Marc Augé, *Não-Lugares: Introdução a Uma Antropologia Da Sobremodernidade* (Lisboa: Bertrand, 1994).

32. André Barata, *E Se Parássemos de Sobreviver? - Pequeno Livro Para Pensar e Agir Contra a Ditadura Do Tempo* (Lisboa: Sistema Solar, 2019), 17–22.

33. Carneiro et al., *Da Desigualdade Social à Desigualdade Escolar Nos Municípios de Portugal*, 55.

e as possíveis vidas futuras de muitos alunos em muitas regiões ficam aprisionadas na memória do passado económico familiar e regional.

Além desta configuração social, há a considerar também o impacto da mesma nos indivíduos. O tempo é um recurso escasso e, ao mesmo tempo, um factor determinante seja em termos de aprendizagem seja em termos de saúde mental.

O tempo consumido na escolaridade implica diversos aspectos: o horário escolar, o tempo gasto nas deslocações entre casa e escola, o tempo necessariamente gasto em refeições e o tempo exigido pelas tarefas escolares extra-aula.

Os estudos empíricos mostram que uma gestão eficaz do tempo não é, por si só, suficientemente eficaz para reduzir os níveis de ansiedade e stress em alunos. Somente quando as estratégias de gestão do tempo conseguem criar uma percepção de controle sobre o tempo é que os níveis de stress e ansiedade reduzem e diminui também o impacto da ocupação do tempo nos resultados dos alunos.³⁴

Falar de tempo ou de controle de tempo em alunos da escolaridade obrigatória pressupõe, no entanto, uma noção mais ou menos objectiva da forma como a escola influencia o tempo dos alunos. A este respeito, o Conselho Nacional de Educação publicou em 2017 um estudo sobre a organização escolar do tempo no segundo e terceiro ciclos do ensino básicos baseado na análise de 1264 horários do 5.º ano de escolaridade e 1119 horários do 9.º ano de escolaridade, abrangendo 231 unidades orgânicas (UO) da rede escolar pública de Portugal Continental.

De acordo com este relatório, no 5.º ano, a “maioria dos horários regista uma carga horária semanal de 1620 minutos (656 turmas, 52,3%)”, enquanto no 9.º ano a “maioria dos horários apresenta uma carga horária semanal superior a 1485 minutos (1067 turmas, 95,4%)”.³⁵

Outro aspecto considerado no estudo foi o tempo diário de permanência na escola, tendo-se concluído que “A média do tempo diário de permanência na escola varia entre 5h26m e 6h19m nas

34. Sarah A. Nonis et al., “Influence of Perceived Control over Time on College Students’ Stress and Stress-Related Outcomes,” *Research in Higher Education* 39, no. 5 (1998): 587–605, <https://doi.org/10.1023/A:1018753706925/METRICS>.

35. Ana Rodrigues et al., *Organização Escolar - O Tempo*, ed. Manuel Miguéns (Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017), www.cnedu.pt.

turmas de 5.º ano e entre 4h55m e 5h57m nas turmas de 9.º ano” e também que “Em ambos os anos de escolaridade, os alunos podem permanecer na escola mais de oito horas num só dia”.³⁶

Quando se agrega a carga horária média diária (5h24m para o 5.º ano e cerca de 4h57m para o 9.º ano) com o tempo médio de permanência na escola (5h52m para o 5.º ano e 5h26m para o 9.º ano), o tempo necessariamente gasto em deslocações e na espera de transportes, o tempo diário de estudo pessoal em casa ou de actividades paraescolares, e, por fim, mas não menos importante e impactante, o tempo no ecrã, facilmente se conclui que o tempo pessoal é devorado ou trocado por imposições ou objectos externos.

Se a ditadura do mérito pressupunha erradamente que o conhecimento proposicional e a capacidade técnica garantem o êxito, ignorando a primazia do sentir inteligente e do estimar valores, a ditadura do tempo, ao exteriorizar a consciência, inviabiliza a apropriação de si, que é a chave para a vida intelectual e para a vida moral.³⁷

A segunda consequência para as pessoas da configuração social do tempo vivido é, pois, o despenhamento do pensar: em fuga permanente de si próprio e sem tempo próprio necessário à reflexão e argumentação,³⁸ transforma-se a relação com a verdade,³⁹ mas inviabiliza-se, sobretudo, a capacidade de apropriar-se de si mesmo e de se relacionar com outrem numa comunicação que não seja dominada pela lógica de uma consciência exteriorizada onde tudo está à disposição. O desejo de afirmação de si mesmo, na ignorância da própria alteridade, tende a encarar o outro como objecto de conhecimento, objecto de desejo ou, pior, resistência ao desejo de afirmação pessoal.

A paz constrói-se na aptidão da palavra para ligar as pessoas através do vínculo dialógico e da responsabilidade pela alteridade de cada um. Ao perder-se a capacidade de apropriar-se de si mesmo, pela expropriação do tempo pessoal e pela exteriorização da consciência de si mesmo, perde-se também a capacidade de pensar. Incapaz de estar só consigo mesmo e de estimar ou valorar o alcance ou limites dos próprios pensamentos ou dos pensamentos trocados com outros e das

36. Rodrigues et al., 154.

37. Adela Cortina, *Ética de La Razón Cordial: Educar En La Ciudadanía En El Sglo XXI* (Oviedo: Ediciones Nobel, 2007), 249.

38. Cortina, 86.

39. Cortina, 90.

representações que comunicam, o indivíduo perde também a capacidade de estimar o valor da existência e alteridade do outro, ao ponto de sentir-se indiferente à privação da alteridade de outrem. Não é esta indiferença o princípio de toda a violência?

5.4 *Abandono da Discussão Crítica*

Há duas alternativas para combater a violência nesta era da pós-verdade e das redes rizomática de partilha de percepções alheias aos factos: a força da lei ou o fomento do pensamento crítico através da escola.⁴⁰

Ora, a lei e o estado de direito têm mostrado ser insuficientes na hora de lidar com a violência de regimes autocráticos ou com os excessos dos populismos, de esquerda ou direita, e dos nacionalismos em regimes democráticos. Vejam-se as tentativas de subversão da lei ou do estado de direito para acomodar práticas que contêm ou geram violência, como foi o caso nas alterações constitucionais na Hungria, Turquia ou Polónia, as políticas britânicas e italianas acerca dos migrantes.

Sobra, pois, a segunda alternativa, a do pensamento crítico, pelo que importa determinar qual a condição do pensamento crítico no sistema educativo e na escola em geral: a nossa cultura escolar de pensamento crítico terá a robustez necessária para capacitar as pessoas para enfrentar a violência?

Para responder a esta questão, começemos por clarificar a própria noção de pensamento crítico. Considere-se o ideal de pensamento crítico adoptado nos diversos relatórios PISA:⁴¹

O pensamento crítico ou a assumpção de uma perspectiva é uma habilidade fundamental para a aprendizagem autónoma. Envolve questionar crenças iniciais, integrar novas informações e justificar entendimentos recém-formados. (...) é a pedra angular da aprendizagem ao longo da vida. Conforme demonstrado em relatórios anteriores do PISA, essa forma de adoptar uma perspectiva promove o pensamento convergente e divergente e a mente aberta. Pondera os benefícios de diversos grupos e a

40. Ferry and Bouzou, *Sagesse et Folie Du Monde Qui Vient*.

41. OECD, "PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies and Attitudes for Life," PISA (Paris: OECD, November 13, 2024), 64, <https://doi.org/10.1787/C2E44201-EN>.

heterogeneidade de pontos de vista no desenvolvimento de ideias novas e originais.

De acordo com este ideal, a cultura escolar de pensamento crítico parece ser robusta:⁴²

Portugal destaca-se pela sua grande percentagem de estudantes que referem considerar consistentemente as perspectivas de todos antes de assumirem uma posição (80%) tanto entre os alunos com baixo desempenho (72%) como entre os qualificados (85%). Portugal é o país com a maior percentagem de alunos a contestar a noção de que existe apenas uma posição correcta num desacordo (65%). Portugal também apresentou a menor discrepância (29%) nos alunos considerando a perspectiva de todos, embora ainda acreditem que há apenas uma posição correcta em um desacordo.

Para aferirmos essa robustez, consideremos outro padrão de pensamento crítico mundialmente consagrado,⁴³ a definição consensual do *Relatório Delphi*:⁴⁴

Entendemos o pensamento crítico como um julgamento intencional e autorregulado que implica interpretação, análise, avaliação e inferência, bem como a explicação das considerações probatórias, conceptuais, metodológicas, criteriosas ou contextuais nas quais esse julgamento se baseia. O PC é essencial como ferramenta de investigação. Como tal, o PC é uma força libertadora na educação e um recurso poderoso na vida pessoal e cívica. Embora não seja sinónimo de bom pensamento, o PC é um fenómeno humano generalizado e auto-rectificador. O pensador crítico ideal é habitualmente inquiridor, bem informado, confiante na

42. OECD, 68.

43. Em 1990, a Associação Americana de Filosofia constituiu uma equipa de especialistas em pensamento crítico, coordenada por Peter A. Facione com a missão de chegar a uma definição consensual de pensamento crítico. Como foi usada a metodologia Delphi, o relatório final ficou conhecido como *Relatório Delphi*. Este documento é mundialmente usado para definir testes e escalas que avaliam o pensamento crítico.

44. Peter A. Facione, “Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations.” (Newark, 1990), 3, <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>; Peter A. Facione, *Executive Summary - “The Delphi Report”: Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction* (Millbrae, CA: California Academic Press, 1990), 2, <https://www.qcc.cuny.edu/socialSciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf>.

razão, de mente aberta, flexível, imparcial na avaliação, honesto quanto aos preconceitos pessoais, prudente ao fazer julgamentos, disposto a reconsiderar, claro sobre os assuntos, ordenado em assuntos complexos, diligente na busca de informações relevantes, razoável na selecção de critérios, focado na investigação e persistente na busca de resultados tão precisos quanto o assunto e as circunstâncias da investigação o permitem. Assim, formar bons pensadores críticos significa trabalhar em direcção a este ideal. Combina o desenvolvimento de competências de TC com o desenvolvimento de disposições que produzem consistentemente conhecimentos úteis e que são a base de uma sociedade racional e democrática.

Comparando os dois ideais, percebe-se que a análise do PISA 2022 é redutora e insuficiente ao ignorar no estudo a aferição das capacidades cognitivas (interpretação, análise, avaliação, inferência, explicação e auto-regulação) e ao observar apenas 3 (abertura de espírito em relação a visões de mundo divergentes, flexibilidade na consideração de alternativas e opiniões, compreensão das opiniões de outras pessoas) das 11 disposições afectivas necessárias ao pensamento crítico e consensualizadas no padrão do Relatório Delphi. Ora, como sublinha o *Relatório Delphi*, o pensamento crítico equivale a mobilização conjugada de capacidades cognitivas e disposições afectivas. Quem tenha essas capacidades, mas não têm nenhuma disposição para pensar criticamente não é um pensador crítico. Do mesmo modo, que tenha apenas as disposições, mas não capacidades, também não é capaz de pensar criticamente.

É, pois, falso que a nossa cultura escolar de pensamento crítico seja suficientemente robusta para imunizar as pessoas contra a violência. Esta insuficiência tem raízes históricas e importar considerá-las brevemente para circunscrever o que pode ser feito para inverter a situação.

O movimento liberal português tentou romper as ligações da cultura e ensino nacional à tradição aristotélica e substituí-la por uma matriz mais positivista e prática teve uma manifestação deveras curiosa, mas de amplo alcance.

Por entre a teia de sucessivas reformas da Instrução Pública e do Ensino Secundário, a abolição da tradição retórica do sistema de ensino português, decidida em 1868, pelo Decreto de 31 de Dezembro,⁴⁵

45. Direcção Geral de Instrução Pública, “Reforma Da Instrução Pública,” in *Colecção Oficial Da Legislação Portuguesa, Anno de 1868* (Lisboa: Imprensa Nacional, 1868), 203–

parece ter sido uma das poucas decisões políticas efectivadas antes da reforma de Jaime Moniz com os Decretos de 18 de Abril (regulamento do concurso para adopção de obras do ensino liceal), 14 de Agosto (disciplinas e regulamento geral do ensino secundário) e 14 de Setembro de 1895 (programas das disciplinas).

É verdade que o Dicionário Terminológico (DT) reintroduziu de forma consistente importantes elementos da tradição retórica no domínio “*C. Análise do Discurso, Retórica, Pragmática e Linguística Textual*”.⁴⁶ Porém, não é menos verdade que nas aprendizagens essenciais há novamente uma redução arbitrária dos conteúdos de retórica incluídos no DT.⁴⁷

Nas *Aprendizagens Essenciais* de Português, por exemplo, desaparecem a deixis, os actos de fala, os marcadores discursivos, princípios e máximas da interacção discursiva, a distinção entre micro e macroestruturas textuais, as operações retóricas (invenção, disposição, etc.), muitas figuras de retórica e qualquer menção à retórica em si. Pode sempre objectar-se, não sem alguma razão, que talvez uma boa parte destes conteúdos seja de uma erudição inapropriada para o nível secundário ou que os docentes, por sua iniciativa, podem escolher ainda assim transmiti-los. Contudo, o resultado líquido é preocupante: silencia-se novamente, na estrutura de ensino-aprendizagem, a tradição retórica e ignoram-se capacidades cognitivas e disposições associados a essas operações retóricas muito necessários para desenvolver o espírito crítico.

Nas *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Filosofia, os antigos conteúdos programáticos relativos à lógica informal, à teoria da argumentação e à nova retórica, exceptuando as falácias formais e informais, foram eliminados, resistindo a lógica proposicional e os seus métodos de interpretação e avaliação de argumentos bem como o estudo das falácias formais e informais.

O pensamento crítico e o diálogo argumentativo não são exclusivos das disciplinas de Português e Filosofia. Contudo, a análise dos Documentos Orientadores e das *Aprendizagens Essenciais* homolo-

10, <http://net.fd.ul.pt/legis/1868.htm#>.

46. Vítor Costa, João; Aguiar e Silva, “Dicionário Terminológico,” 2008, http://area.dge.mec.pt/gramatica/DT_2008.pdf.

47. Direção-Geral da Educação, “Aprendizagens Essenciais – Ensino Secundário,” 2018, <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>.

gadas (Tabela 2) permite observar que a preocupação didáctica pela validade do pensamento e da argumentação, sobrevive e é cultivada explicitamente sobretudo na disciplina de Filosofia e, parcialmente, na disciplina de Português. São os últimos redutos da didáctica explícita e sistemática de um leque, ainda que incompleto, de capacidades cognitivas e disposições necessárias ao pensamento crítico.

É verdade que nas demais disciplinas se apontam e propõem actividades que exercitam, mas apenas de forma parcelar e desarticulada, algumas das capacidades cognitivas e algumas das disposições necessárias ao pensamento crítico.

Em suma, o panorama efectivo da cultura escolar é de abandono do pensamento crítico e da discussão crítica e pública de ideias e argumentos para acolher uma cultura que orienta os espíritos para o relativismo ou a equalização de perspectivas, campo fértil para a afirmação dos egoísmos de nações, grupos ou pessoas.

Ora, relativismo e equalização de perspectivas sem discussão crítica não serve para treinar capacidades estimativas nem o aperfeiçoamento da capacidade de criar vínculos comunicativos. Por outras palavras, uma cultura de discussão de opiniões equivalentes sem a preocupação da sua validação é uma mera ideologia, ainda que o seu ideal seja o diálogo universal.

6. Imunizar contra a violência através do pensamento crítico e dialógico

A escola é, como vimos, uma realidade complexa, mas é também um sistema aberto e sujeito à influência de diversos contextos. A influência mais imediata é a do contexto ideológico que a inspira normativamente, seja ele o dos documentos orientadores do Ministério da Educação, seja o do ideário fundador no caso das escolas privadas. Há também o contexto maior e determinante do ambiente cultural e social que determina em grande parte a relevância da escola perante os alunos, os seus familiares e a sociedade. Neste contexto maior, observa-se o desenvolvimento a um ritmo intenso dos conhecimentos científicos e tecnológicos e das tecnologias da informação e comunicação, que alguns denominam de 4.^a revolução industrial.⁴⁸

48. Klaus Schwab, *A Quarta Revolução Industrial* (Lisboa: Levoir, 2017).

Por isso, parece razoável assumir que a escola deva visar uma “cidadania de sucesso no contexto dos desafios colocados pela sociedade contemporânea” e que deva organizar-se para ser capaz de produzir um cidadão de sucesso neste contexto, ou seja, um cidadão que “é conhecedor, mas é também capaz de integrar conhecimento, resolver problemas, dominar diferentes linguagens científicas e técnicas, coopera, é autónomo, tem sensibilidade estética e artística e cuida do seu bem-estar”.⁴⁹

Ora, este racionalismo utópico “não está apenas a mudar o que fazemos, mas também quem somos. O impacto que terá em nós como indivíduos é múltiplo, afectando a nossa identidade e as suas múltiplas facetas”.⁵⁰ Limitando-se a sinalizar os riscos ou desafios e a apontar os caminhos a seguir rumo a um novo renascimento cultural face às megatendências desta 4.^a revolução, ao mesmo tempo que se ganha consciência que esta mudança origina uma desigualdade ontológica que “separará aqueles que se adaptam daqueles que resistem – os vencedores e os vencidos em todos os sentidos da palavra”, este racionalismo utópico não percebe a lógica de dominação que uma escola alinhada com ele instaura na superfície mesma do existir humano.

Essa escola funcionará desde o princípio de que o “que distingue o desenvolvimento do atraso é a aprendizagem”, porém não discutirá o “risco de criar conflitos de classe e outros confrontos diferentes de tudo o que vimos antes” nem o facto de a divisão entre vencedores e vencidos ou as tensões entre segmentos do existir humano é “exacerbada por uma divisão geracional causada por aqueles que só conheceram e cresceram num mundo digital versus aqueles que não tiveram essa oportunidade e que se têm de adaptar”.⁵¹

Este discurso de racionalismo utópico é muito claro quanto à violência inscrita nesta lógica adaptativa de produção de maximizadores de utilidades esperadas e quanto ao esquecimento do outro, ao esquecimento dos seus interesses e da sua voz.

A tradição da argumentação dialógica baseia-se precisamente no princípio da igualdade de todos perante a lei, no igual direito de todas as vozes interessadas numa questão se poderem manifestar e no igual

49. João Miguel Marques Costa, “Despacho n.o 5908/2017,” *Diário Da República* 2.a Série, no. 128 (July 5, 2017): 13881–90.

50. Schwab, *A Quarta Revolução Industrial*, 91.

51. Schwab, 91.

direito de participar nas decisões em que se é parte interessada. A argumentação é a alternativa à resolução violenta de conflitos de interesses e pressupões, da parte de quem entra numa argumentação um compromisso com a verdade e validade na busca do mais verdadeiro e mais justo. Ao envolver-se neste jogo de linguagem, o participante compromete-se com o princípio de respeitar critérios mínimos de validade e de aceitabilidade das opiniões e razões, sob pena de contradizer-se a si mesmo ou de estar a violar conscientemente o princípio da boa-fé. Quem entra numa argumentação não pode prosseguir violando esse princípio, pois isso equivaleria a admitir uma actividade de manipulação.

Poderá o racionalismo crítico e uma abordagem argumentativa e dialógica desenvolver a imunidade necessária para diminuir ou controlar os danos da violência repressiva ou opressiva que se desenvolve no âmago do racionalismo utópico? Para esboçar uma resposta a esta questão, consideremos brevemente o modelo de pedagogia de pensamento crítico e de argumentação dialógica em espaço público oferecido na *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus.

6.1 *A discussão crítica e pública de argumentos na Ratio Studiorum*

A *Ratio Studiorum* é um documento normativo da pedagogia inaciana com um papel equivalente aos documentos orientadores do sistema educativo e dos currículos. Este documento prescrevia uma prática de discussão crítica e pública de argumentos que foi implementada e testada durante séculos em colégios de todos os continentes.

Essas disputas ou diálogos argumentativos tinham periodicidade semanal ou mensal, nelas participando alunos, professores e público. Em cada sessão havia três papéis principais: a presidência, que cabia a um ou dois professores designados, o defendente, a quem cabia apresentar e defender uma posição sobre um assunto ou questão, e um arguente, que se esforçava por refutar a argumentação do defendente e fazer aceitar eventualmente uma posição distinta.

Havia três tipos de disputas: a disputa particular, limitada a uma classe; a geral, aberta a alunos de outras classes; e a pública, aberta a alunos, professores e ao público.

Estas disputas eram estruturadas num processo dialógico, interdisciplinar, auto-regulado e com validação lógica das posições e da prova aduzida.

O processo dialógico e a auto-regulação eram asseguradas pela presidência (professor ou prefeito de estudos). Para assegurar a natureza dialógica da argumentação, competia ao presidente controlar e distribuir o tempo de intervenções e garantir que todas as vozes interessadas fossem ouvidas. Para garantir a auto-regulação, o presidente devia, sem assumir protagonismos, corrigir ou desenvolver o que propõem os alunos, acrescentar explicações ou razões, não argumentando, mas interrogando para que nenhuma dificuldade ficasse sem resposta, e terminar esclarecendo brevemente todo o assunto ou dificuldades.

A interdisciplinaridade era exercitada através de disputas envolvendo alunos de classes com matérias distintas (teólogo com metafísico, físico com lógico, um metafísico contra um lógico), mas também entre alunos da mesma matéria (metafísico contra metafísico, lógico contra lógico, físico contra físico).

Quanto ao primado da validação, ele transparece na 20.^a regra do Professor de Filosofia:

Desde o início da lógica, se exercitem os alunos de modo que de nada se envergonhem tanto na disputa como de se apartar do rigor da forma; e cousa alguma deles exija o professor com mais severidade do que a observância das leis e ordem da argumentação.

O código pedagógico da Companhia de Jesus (*Ratio Studiorum*) e a sua implementação ao longo de séculos nos colégios da Companhia de Jesus comprova a viabilidade da implementação de pedagogia sistemática do pensamento crítico e da argumentação dialógica sem comprometer a qualidade dos estudos. Esta transposição para os dias de hoje exigiria, no ensino básico, a criação de uma área curricular específica dedicada ao pensamento crítico e, no ensino secundário, a articulação de diversas disciplinas ou ser entregue maioritariamente às disciplinas de Português e Filosofia, complementada por uma revisão curricular de forma a recuperar e completar o leque de capacidades cognitivas e disposições afectivas necessárias ao pensamento crítico e à argumentação dialógica.

A articulação com os princípios de uma ética dialógica ou cívica e cordial, nomeadamente os princípios da não instrumentalização das pessoas, da distribuição equitativa dos recursos, da participação dialógica dos afectados ou da responsabilidade pelo seres indefesos não humanos, permitiria reforçar as capacidades cognitivas e as disposições

exercitadas de forma empoderar e capacitar as pessoas para reagir e resistir às diversas formas de violência sem comprometer a verdade, a justiça e a paz.

Conclusões

O racionalismo utópico influencia a escola, em toda a sua complexidade, fazendo-a crer que é capaz de resolver o pseudoproblema técnico de produzir maximizadores de utilidades esperadas.

Mostrámos que esse racionalismo utópico se enraíza numa cultura de relativismo, de abandono da discussão crítica e de abstraccionismo ético que fomentam uma cultura de autocentramento cuja disposição principal é conceber o outro como um rival da nossa vontade de possuir ou representar as coisas. As coisas e as pessoas são vistas como estando aí à disposição do poder do desejo, pelo que o sucesso na satisfação do desejo de auto-afirmação é o Bem maior e todas as considerações sobre o Bem são analisadas como uma decisão puramente individual ou particular, sobre a qual os outros não têm palavra a dizer.

Como a sua fraqueza maior é a desproporção entre o seu ideal e as suas capacidades para implementá-lo, o racionalismo utópico das elites governativas e sociais instaura na escola, como instrumento de poder, uma violência invisível orientada para a produção de maximizadores de utilidades esperadas.

A tirania do mérito e a ditadura do tempo são duas das faces visíveis desta violência do racionalismo utópico. Enquanto a primeira normaliza a rivalidade mimética e a húbri baseada no princípio de que o sucesso é o Bem, a segunda intensifica a necessidade de sobreviver, que para uns equivale a não olhar a meios para atingir o sucesso, mas para outros é o sentimento sufocante e humilhante de ver implodir as possibilidades presentes e futuras de se afirmar. Além disso, a segunda enfraquece ou anula mesmo a capacidade de reflectir, pois a exteriorização da consciência e do tempo pessoal impossibilitam o exercício de apropriar-se de si mesmo, das próprias ideias, emoções, memórias e invenções imaginativas, bem como de validar pensamentos e saberes.

O resultado líquido deste processo é o enfraquecimento do vínculo comunicacional entre as pessoas, o esvaziamento do pensamento crítico e a indiferença pelo outro, dada a incapacidade de estimar valores ou de estabelecer uma relação dialógica que respeite o outro na sua alteridade. Desta forma, dissemina-se, através das redes

rizomáticas de percepções alheias aos factos e à validação, as condições necessárias e suficientes para a normalização da violência enquanto repressão ou, sobretudo, enquanto opressão.

Se, como ficou demonstrado, nem a lei nem o ideal de pensamento crítico promovido pelo racionalismo utópico das orientações curriculares têm robustez bastante para imunizar contra a violência e fazer crescer a paz entre as pessoas e os colectivos sociais, tal não significa, porém, que não haja esperança ou solução.

O racionalismo crítico, e o seu instrumento maior, o pensamento crítico, nas capacidades cognitivas e nas disposições afectivas que implica, parece apto para instaurar na escola e na sociedade uma outra forma de relação que não o esquecimento da verdade, da validade e do outro, substituindo o relativismo pela humildade intelectual, a persuasão independente da validade pela discussão crítica e pela argumentação dialógica, a ditadura do tempo pelo tempo como cuidado e a tirania do mérito pela alegria de dar e receber, gratuitamente.

Há muitas iniciativas inovadoras e inspiradoras de formação em pensamento crítico e diálogo argumentativo. Contudo, ou oscilam entre o absolutismo proposicional e o relativismo da equivalência das opiniões ou divorciam o aspecto dialógico do aspecto de validação cognitiva de perspectivas.

Felizmente, dispomos de um modelo testado durante séculos que, comprovadamente, permite institucionalizar a aprendizagem do pensamento crítico sem dissociar as necessárias capacidades cognitivas ou as disposições afectivas e sem comprometer a qualidade do ensino. Além disso, é consistente com os princípios dialógicos de uma ética cordial necessária a uma cultura de paz e de responsabilidade pelo outro.

As disputas escolares prescritas na *Ratio Studiorum* da Companhia de Jesus oferecem um modelo-base interessante para se consensualizar um modelo alternativo ao do racionalismo utópico e que seja capaz de conferir a robustez necessária ao ensino do pensamento crítico e da argumentação dialógica para semear nas a fortaleza necessária para aliar as capacidades cognitivas e as disposições adequadas para pensar criticamente e, assim, fazer nascer a paz da violência invisível que as oprime, alimentando assim também a esperança de que é possível resistir à violência recíproca.

Referências

- Arendt, Hannah. *On Violence*. London: Penguin Classics, 2023.
- Augé, Marc. *Não-Lugares: Introdução a Uma Antropologia Da Sobremodernidade*. Lisboa: Bertrand, 1994.
- Barata, André. *E Se Parássemos de Sobreviver? - Pequeno Livro Para Pensar e Agir Contra a Ditadura Do Tempo*. Lisboa: Sistema Solar, 2019.
- Barata, André. *O Desligamento Do Mundo e a Questão Do Humano*. Lisboa: Sistema Solar, 2020.
- Bonhoeffer, Dietrich. *Ética*. Lisboa: Assírio & Alvim, 2007.
- Buber, Martin. *Eu e Tu*. Lisboa: Paulinas, 2014.
- Carneiro, Pedro, Pedro Freitas, Miguel Estevinho Nunes, Alice Chaves, and Sara Cal. *Da Desigualdade Social à Desigualdade Escolar Nos Municípios de Portugal*. Edited by Luís Catela Nunes. Porto: Fundação Belmiro de Azevedo, 2023.
- Cortina, Adela. *Ética Cosmopolita. Una Apuesta Por La Cordura En Tiempos de Pandemia*. Barcelona: Paidós, 2021.
- Cortina, Adela. *Ética de La Razón Cordial: Educar En La Ciudadania En El Sglo XXI*. Oviedo: Ediciones Nobel, 2007.
- Costa, João; Aguiar e Silva, Vítor. “Dicionário Terminológico,” 2008. http://area.dge.mec.pt/gramatica/DT_2008.pdf.
- Costa, João Miguel Marques. “Despacho n.o 5908/2017.” *Diário Da República* 2.a Série, no. 128 (July 5, 2017): 13881–90.
- Direção Geral da Educação. “Aprendizagens Essenciais,” 2018. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>.
- Direção-Geral da Educação. “Aprendizagens Essenciais - Ensino Secundário,” 2018. <https://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>.
- Direção Geral de Instrução Pública. “Reforma Da Instrução Pública.” In *Coleção Oficial Da Legislação Portuguesa, Anno de 1868*, 203–10. Lisboa: Imprensa Nacional, 1868. <http://net.fd.ul.pt/legis/1868.htm#>.
- Esquirol, Josep Maria. *Humano Mais Humano: Uma Antropologia Da Ferida Infinita*. Lisboa: Paulinas Editora, 2022.
- Estevão, Carlos V. *Educação, Justiça e Democracia: Um Estudo Sobre as Geografias Da Justiça Em Educação*. São Paulo: Cortez Editora, 2004.
- Facione, Peter A. “Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction. Research Findings and Recommendations.” Newark, 1990. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>.
- Facione, Peter A. *Executive Summary - “The Delphi Report”: Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction*. Millbrae, CA: California Academic Press, 1990. <https://www.qcc.cuny.edu/socialSciences/ppecorino/CT-Expert-Report.pdf>.
- Ferry, Luc, and Nicolas Bouzou. *Sagesse et Folie Du Monde Qui Vient*. Paris: XO Éditions, 2019.
- Girard, René. *Aquele Por Quem o Escândalo Chega*. Lisboa: Guerra & Paz, 2023.
- Haidt, Jonathan. *A Geração Ansiosa*. Alfragide: D. Quixote, 2024.
- Han, Byung-Chul. *A Sociedade Do Cansaço*. Lisboa: Relógio D’Água Editores, 2014.
- Martins, Guilherme d’Oliveira, Carlos Alberto Sousa Gomes, Joana Maria Leitão Brocardo, José Vítor Pedroso, José León Acosta Carrillo, Luísa Maria Ucha Silva, Maria Manuela Guerreiro Alves da Encarnação, et al. *Perfil Dos Alunos à Saída Da Escolaridade Obrigatória*. Edited by Guilherme d’Oliveira Martins. Lisboa: Ministério da Educação / Direção-Geral da Educação, 2017. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.
- Miranda, Maria Margarida Lopes de. *Ratio Studiorum Da Companhia de Jesus (1599): Regime Escolar e Plano de Estudos*. Axioma – Publicações da Faculdade de Filosofia, 2018.
- Nemésio, Vitorino. *Era Do Átomo, Crise Do Homem*. Lisboa: Livraria Bertrand, 1976.
- Nonis, Sarah A., Gail I. Hudson, Laddie B. Logan, and Charles W. Ford. “Influence of Perceived Control over Time on College Students’ Stress and Stress-Related Outcomes.” *Research in Higher Education* 39, no. 5 (1998): 587–605. <https://doi.org/10.1023/A:1018753706925/METRICS>.
- OECD. “PISA 2022 Results (Volume V): Learning Strategies and Attitudes for Life.” PISA. Paris: OECD, November 13, 2024. <https://doi.org/10.1787/C2E44201-EN>.
- Pinker, Steven. *Enlightenment Now: The Case for Reason, Science, Humanism and Progress*. New York: Penguin Books, 2019.
- Platão. *Górgias*. Edited by Marcello Fernandes and Nazaré Barros. Lisboa: Lisboa Editora, 1995.

- Popper, Karl. "On the Sources of Knowledge and Ignorance." In *Conjectures and Refutations: The Growth of Knowledge*, 3–39. London; New York: Routledge, 2002.
- Popper, Karl. "Utopia and Violence." In *Conjectures and Refutations: The Growth of Scientific Knowledge*, 477–88. London; New York: Routledge, 2002.
- Rodrigues, Ana, Filomena Ramos, Isabel Pires Rodrigues, Maria do Carmo Gregório, Paula Félix, Rute Perdigão, Sílvia Ferreira, and Sílvia de Almeida. *Organização Escolar - O Tempo*. Edited by Manuel Miguéns. Lisboa: Conselho Nacional de Educação, 2017. www.cnedu.pt.
- Sandel, Michael J. *The Tyranny of Merit: What's Become of the Common Good*. London: Penguin Books, 2021.
- Schwab, Klaus. *A Quarta Revolução Industrial*. Lisboa: Levoir, 2017.
- Zilhão, António. *Animal Racional Ou Bípede Implume? Um Ensaio Sobre Ação, Explicação e Racionalidade*. Lisboa: Guerra e Paz, 2010.
- Zizek, Slavoj. *Violência*. Lisboa: Relógio D'Água, 2009.

11

Formar os Professores para um Estilo Transformativo de Educação para a Paz

CRISTINA SÁ CARVALHO*

ABSTRACT

Schools play a decisive role in the integral development of students and in shaping their social relationships with others, groups, and communities. However, this influence is not always sufficient to protect them from violence or to prevent violent responses to conflicts. To enhance the contribution of education to a more peaceful and respectful society, it is crucial to invest in teacher training that promotes a transformative style of peace education. Such training fosters safe and trustworthy environments, where students learn to avoid violence and embrace cooperation. Considering the organizational complexity of schools and their diverse goals, this approach requires a planned and reflective commitment to building a culture of peace. Key aspects include the prevention of indiscipline, ensuring safety, optimizing academic learning conditions, and cultivating healthy and collaborative classrooms where students' cultural backgrounds are recognized and valued. Education for cooperation thus emerges as a fundamental tool to prevent violence, strengthen interpersonal understanding, and integrate peace education with the development of high-level academic and social skills.

Keywords: conflict prevention, cooperation, educational strategies, leadership, peace, teachers' education.

Introdução

As escolas, que são espaços de vida e promotoras de experiências de desenvolvimento relevantes para os seus alunos, vivem em contextos sociais e económicos específicos, os quais enriquecem a sua dinâmica, mas também interferem na sua organização e na qualidade das suas relações humanas. Essa influência, inevitável, rica e necessária, tem os seus riscos e nem sempre é positiva, pois, enquanto a escola se esforça por instruir, ensinar e educar, recebe da comunidade

* Universidade Católica Portuguesa.
✉ cmrccarvalho@ucp.pt
 <https://orcid.org/0000-0002-1994-3661>

e da sociedade em geral, um conjunto de influxos em que a violência também está presente.

Por vezes, essa violência leva a melhor e tal facto deve induzir-nos a refletir sobre como se pode gerir o comportamento desafiador dos alunos e quais as necessidades de organização da escola, quando se pretende construir um espaço, simultaneamente, de liberdade criativa e de êxito desenvolvimental, de aprendizagem académica e de socialização, mas também de segurança e de bem-estar.

Neste artigo procuraremos dar um contributo teórico de reflexão para a formação inicial de professores de escolas básicas e secundárias, analisando um *estilo transformativo de promoção da paz*, com a finalidade de se fomentar um ambiente educativo seguro e confiável nas instituições de ensino, o qual deve ser, também, fundamentalmente inclusivo.

Partimos da consideração da complexidade das salas de aula de hoje – na sua diversidade étnica e cultural, diferenças em estatuto socioeconómico, níveis de desenvolvimento, motivação para a aprendizagem e resultados académicos – e de como esta exige uma enorme variedade de respostas educativas, as quais requerem uma notável capacidade reflexiva por parte dos professores.

Assim, procuraremos argumentar sobre a importância da reflexividade na formação inicial dos professores e propor que esta colabore na construção de um perfil docente de liderança transformativa. Para tal, examinaremos algumas das questões que se colocam à construção de uma cultura de paz na escola, a saber: passaremos em revista as principais vertentes da indisciplina na escola, assinalando os fatores de risco ou facilitadores da aprendizagem da violência, que os professores devem conhecer. Consideraremos também quais são os principais fatores protetores da indisciplina e da violência. Estes devem fazer parte do portfólio mental que o docente usa para criar condições de aprendizagem em sala de aula. Estes devem ser trabalhados desde o início da sua atividade profissional, pois só uma abordagem reflexiva, de uma atitude proactiva multifacetada, constitui um estilo construtivo de liderança em sala de aula, imprescindível à cultura de paz na escola.

Do mesmo modo, referiremos brevemente as políticas de prevenção que devem ser evitadas e progrediremos para as estratégias de construção de comunidades de aprendentes a partir da ação reflexiva dos docentes: da liderança quotidiana da sala de aula à construção do ambiente de aprendizagem. Igualmente, colocaremos a problemática da construção da paz no quadro de referência mais vasto da liderança

para a cooperação, a qual se garante através da qualidade da relação com os alunos e da forma como a/o docente lida com as necessidades de inclusão que surgem dos ambientes altamente diversificados das salas de aula de hoje. Finalmente, examinaremos as diferenças entre uma «paz imposta» e uma «paz consensual», e o modo como esta transforma a vida na escola em função do ambiente de paz que as organizações e os docentes desejam e com o qual se devem comprometer desde as primeiras etapas da sua formação.

A educação é um assunto técnico, de processos orientados para objetivos e dotados de uma certa previsibilidade, os quais são, até certo ponto, verificáveis. Mas, a educação, o ensino e a instrução são, também, fenómenos altamente complexos, de intensa e, por vezes, confusa interação entre os professores e os seus, muitos, alunos.¹ Nesse quadro de referência, o bem-estar pessoal, o respeito mútuo e as diferenças culturais têm um papel influente e destacado, os quais transformam o anterior quadro numa arena de debate e de conflito entre valores e imensos dilemas morais. Esta interpretação da educação como prática cultural abre-se aos sentidos da cidadania, dos valores e das normas, das relações entre pessoas e é o quadro adequado para pensar a paz na escola. Mesmo que pretendam «apenas» transmitir conteúdos «objetivos», ao escolhê-los e ao pensar como os ensinar, os professores já estão a agir num quadro moral de intensa responsabilidade, a semear a paz ou a gerar discórdia, desadaptação...

-
1. Leeman, Y. Teaching in ethnically diverse schools: teachers' professionalism. *European Journal of Teacher Education*. 29:3 (2006), 341-356, 342. Ou como Bruner ensinou, «a escola nunca se pode olhar como “subsistema de si mesma”. [...] O que ela ensina, os modos de pensar e os “registos linguísticos” que, de facto, faz interiorizar nos seus alunos, não se pode isolar da maneira como a escola se situa na vida e na cultura dos seus alunos. É que um currículo escolar não é apenas uma coleção de “matérias”. A questão suprema da escola do ponto de vista cultural, é a própria escola. É esta a experiência que os estudantes sobretudo dela retêm e que determina o significado que dela formam.» Bruner, *Cultura da educação*, 50. Bruner recorda que a educação não se mantém a si mesma nem pode atuar como se tal fosse possível, já que «ela existe numa cultura». Bruner, J. S. *Cultura da Educação*. Lisboa: Edições 70, 1996, 50.

1. Reflexividade e liderança transformativa

É precisamente a complexidade da sua ação que, por inerência de funções, chama os professores a participar num contínuo ciclo de aprendizagem profissional que integra planificação, ação, observação, reflexão e adaptação. Uma formação inicial que privilegie a *reflexividade* – equilibrando a aquisição de boas rotinas com um julgamento sensível do contexto e das circunstâncias – configura uma abordagem integral deste ciclo de atividade docente. Assim, o professor aprende a consciencializar e a analisar os dilemas que a realidade da sala de aula gera e a prefigurar as negociações que são exigidas para que a aprendizagem possa ocorrer. Estes dilemas, não só estão sempre presentes nos contextos educativos, como a forma como são abordados tem consequências diretas nas vidas dos alunos.

A meta da reflexividade docente consiste, então, na promoção de uma compreensão profunda e analítica das dinâmicas sociais, emocionais e intelectuais que se cruzam na escola, ajudando os docentes a posicionar-se criticamente face às possíveis alternativas de resposta e às ações efetivamente levadas a cabo, a partir de um quadro de referência moral adequado a uma sociedade democrática. É, pois, importante considerar que, numa sociedade democrática, a promoção da justiça e da condição humana são finalidades educativas relevantes, a partir das quais os professores devem aprender a examinar as consequências do seu próprio trabalho.

Como a educação tem lugar neste contexto político mais amplo, de características institucionais e culturais, este deve ser examinado a partir do sistema de crenças pessoal e profissional do docente. Tanto um sistema como outro afetam aquilo que o professor faz, pois impacta a sua cosmovisão, e estrutura ideológica, cosmovisão e estrutura ideológica, condicionando as suas escolhas. Assim, uma parte fundamental da formação para a reflexividade consiste na consciencialização que cada professor deve fazer dos seus valores, hábitos relacionais e filtros ético morais.

Assim, a *educação para a paz* – no seu questionar sobre os acontecimentos, as condições do seu surgimento e a consideração das alternativas pedagógicas – terá de partir do compromisso pessoal do professor com a qualidade das relações humanas na escola, assim como da sua capacidade para reconhecer as suas próprias responsabilidades perante os dilemas que delas vão surgindo, o que o obriga a pensar crítica-

mente sobre si mesmo e as suas crenças, escolhas e ações.

Inicialmente, o professor tenderá a colocar-se num plano de aquisição e mestria de funções, ações e competências educativas, tratando o processo de ensino-aprendizagem como um conjunto de episódios isolados aos quais é preciso dar resposta. Depois, deverá surgir um apelo ao diálogo entre a teoria e a prática e, por fim, o profissionalismo do docente atinge um nível verdadeiramente reflexivo e de elevada proficiência quando examina as consequências éticas, sociais e políticas do seu ensino, com referências aos fins últimos da educação numa sociedade.²

Especificamente, ao tratarmos a educação para a paz na escola, e atendendo que esta não só recebe o impacto da violência exterior como, por vezes, também a cria, verificamos que a organização escolar, para cumprir as suas tarefas de instrução, ensino e educação, deve estar disponível para intervir a um nível multidimensional, de promoção, construção e manutenção de uma cultura de paz. É precisamente em função de um cenário de maior proficiência docente que uma cultura transformativa em prol da paz deve começar por se estruturar a partir de um princípio e de três níveis.

O princípio indica que, na escola, é mais adequado *liderar* do que *gerir*. O conceito de «gestão de sala de aula» organiza-se, sobretudo, em termos de autoridade, poder e finalidade, próximo de preocupações burocráticas e políticas de controlo, como indica Larrivee (2009).³ Já uma perspetiva de liderança pedagógica, e do professor como líder, parte de conceitos de não-coercividade e do estabelecimento de uma relação de influência, ancorada em valores de justiça e de cuidado: ao educar, guiamos os alunos e mostramos-lhes o que devem fazer e aquilo a que podem aspirar ser. Formar os docentes para a liderança tem também a vantagem de fomentar nestes a atitude de *reflexão*, à qual nos referíamos, considerando que é uma dimensão imprescindível da sua formação, uma vez que facilita uma visão adequada do que a sala de aula deve ser e de como lá se pode chegar.⁴ Não ignoremos, também que são muitas as dificuldades que surgem no caminho de um docente inexperiente, pelo que não só é moral e educativamente mais

-
2. Larrivee, B. *Authentic Classroom Management. Creating a Learning Community and Building a Reflexive Practice*. Boston: Pearson, 2009, 11.
 3. Larrivee, *Authentic Classroom*, 7.
 4. Larrivee, *Authentic Classroom*, 7.

correto que desenvolva a sua atividade acompanhado pela cooperação dos seus alunos e alunas, como o incremento de uma adequada responsividade do adulto e da sua disponibilidade para secundar e auxiliar os mais jovens constituem ferramentas protetoras do próprio professor, evitando dissabores graves associados à indisciplina e irreverência dos alunos.

A esta dinâmica pedagógica de liderança, isto é, à capacitação dos alunos como «seguidores», transformando-os em parceiros na busca de objetivos importantes que serão alcançados em conjunto⁵, a dimensão «transformativa» dos esforços pedagógicos toma como padrão os modelos de liderança transformativa. Estas são, também, lideranças «situacionais», isto é, que entram em consideração com o contexto, tal como encontramos em Burns (1978). O conhecido autor considerou a liderança como um fluxo de «relações», identificando a importância das forças morais e psicológicas – necessidades e motivações, ideias e talentos, valores – para a força da influência transformadora de um verdadeiro líder e para as mudanças culturais que este pretende atingir.⁶ Ou seja, «transformativo» como desenvolvimento e evolução, ao transcender e transformar:

[...] o papel dos valores, da noção de conflito partilhada e da criatividade, como instrumentos de transformação social e empoderamento dos seguidores, processos nos quais estariam presentes as mudanças de cultura, assim como *forças psicológicas e morais*, orientadas para a *transformação e o desenvolvimento* das sociedades. [...] empoderamento psicológico, que usa a modelação moral, a qual, oferecendo o substrato que torna uma visão aceitável, parece estar ligada ao valor e ao sentido que os liderados atribuem ao seu papel e ao seu esforço, ajudando-os a ser mais criativos, motivados e comprometidos (Lan & Chong, 2014).⁷

-
5. Shapira, R. Prolonged Dysfunction of Ex-Trusting Transformational Leaders and Its Amoral Camouflage by Charismatic Postures. *Open Journal of Leadership*, 7:3 (2018): 187-208, 188.
 6. Burns, J.M. *Leadership*. New York, Harper & Row, 1978. «Temos de ver o poder – e a liderança – não como coisas mas como *relações* [...] no contexto da motivação humana e constrições físicas.»
 7. Sá Carvalho, C. Integridade e formação para a liderança. In: «*Eu vim de longe... eu vou p'ra longe*» - 50 anos de educação em democracia. Atas do V Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação. Instituto de Educação, Universidade do Minho (submetido à publicação) e refere Lan, Xue Mei & Chong, Wei Ying. The Mediating Role of Psychological Empowerment between Transformational Leadership and Employee

Uma concepção de «liderança partilhada», a ocorrer num contexto específico, indica que os alunos serão estimulados para adquirirem autonomia e autorregulação, mostrando direção e autocontrolo ao serviço de um compromisso com o esforço e uma motivação intrínseca, dimensões estruturantes de uma personalidade madura e veículos relevantes de sucesso académico.⁸

A perspetiva de transformação deverá ser estimulada, então, na formação de professores através da sua *reflexividade* como meio para assegurar que o professor tem condições para guiar os alunos e dar-lhes voz, mas também de promoção da sua autoridade profissional como seja o direito de tomar as decisões fundamentadas que afetam as escolhas disponíveis para os estudantes. O poder virá da forma como este usa esse direito, isto é, como encontra um equilíbrio saudável entre apoiar e desafiar os alunos⁹, levando-os a atingir níveis de motivação e de moralidade mais elevados¹⁰. Assim, o líder transformacional criará mudança ao tornar os seus alunos conscientes das suas mais profundas necessidades e valores, e ao promover neles e nelas um objetivo coletivo que satisfaça as metas individuais e de grupo mais nobres. Mobilizando os alunos para a ação através da convocação das suas necessidades, motivos, valores e capacidades, em conjunto, darão resposta aos princípios que vão assumindo e descobrindo, e que agora professam¹¹, e dos quais, a paz, construída num ambiente de justiça, é um dos mais relevantes.

A aquisição da reflexividade pelo professor em formação é, igualmente, uma questão de construção do sentido: este necessita de conhecimento para alimentar as suas deliberações práticas, de uma competência mais ampla de julgamento profissional e de relação com o contexto, as quais em muito ultrapassam as soluções práticas, prontas a usar. Apesar da tendência, na evolução das políticas educativas, ter vindo a considerar a incerteza como problemática, e algo a reduzir e a tentar eliminar completamente, não parece possível que se descubra um método genérico e eficaz de a gerir, tal como a complexidade

Work Attitudes. *Social and Behavioral Sciences* 172 (2015): 184 – 191, 185.

8. Arends, Richard. *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill, 2008, 17.
9. Larrivee, *Authentic Classroom*, 7.
10. Fairhol, M. R. The Themes and Theory of Leadership: James MacGregor Burns and the Philosophy of Leadership. The George Washington University. *Center for Excellence in Municipal Management, Working Paper CR01-01*, 2001, 2.
11. Cf. Reid, M. & Dold, C.J. Burns, Senge, and the Study of Leadership. *Open Journal of Leadership*, 7 (2018), 89-116, 95-96.

e os dilemas educativos. É a própria escola que tem de aprender a compreender a cultura envolvente e a relacionar-se com ela, num sistema de conexão entre a ordem e a desordem, tão produtivo e pacífico quanto possível, de tal modo que a aprendizagem se torne praticável.¹²

Deste modo, os professores, para aprenderem a dar sentido ao que observam e ao que fazem, devem formar-se reflexivamente para resistir a estabelecer uma cultura de coerção e domínio sobre os alunos. Devem ser capazes de criar *autênticas comunidades de aprendentes*, que partem, em primeiro lugar, da autoconsciência, autocontrolo e auto relação do professor, o qual, através de uma reflexão séria, oferece tanto segurança como flexibilidade para responder à intensa vida da sala de aula, proporcionando um clima de paz e de respeito mútuo entre todas as pessoas.¹³ Neste sentido, então, a educação profissional do professor deve trabalhar a liderança nos seguintes níveis:

- a) *a compreensão psicológica das pessoas e das suas relações*: entender as características, necessidades e interesses dos alunos; refletir sobre as causas e as consequências da indisciplina e da violência na escola; recolher regularmente dados para ajudar a identificar a evolução das necessidades dos alunos e/ou o comportamento tendencialmente agressivo ou violento e as suas potenciais ou verificadas vítimas;
- b) *a estrutura ética*: analisar a sua função pedagógica no contexto de uma sociedade democrática; empenhar-se por implementar uma pedagogia e uma avaliação cooperativas; promover uma liderança que está alicerçada numa ética que coloca o cuidado com a pessoa humana no centro das decisões; manter um esforço global para envolver os membros da comunidade e articular uma visão partilhada sobre que escola querem construir e manter;
- c) *um sistema ativo de prevenção dos desafios à paz*: desenvolver as competências necessárias a uma convivência pacífica; garantir oportunidades regulares e estruturadas para os alunos falarem sobre os seus comportamentos; reconhecer e reforçar os alunos que se opõem à violência; avaliar continuamente para assegurar que o bullying, a indisciplina e a violência estão a regredir.

12. Saussez, Frédéric & Lessard, C. Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*. 168 (2009), 111-136, 132.

13. Larrivee, B. *Authentic Classroom Management. Creating a Learning Community and Building a Reflexive Practice*. Boston: Pearson, 2009.

A meta consiste em conseguir um ambiente, e um sistema de trabalho, na escola, que responda às exigências do meio externo e interno, seja sensível às suas variações e às diferenças individuais, orientado para o desenvolvimento integral dos alunos, a sua integração na comunidade educativa e a construção e manutenção de um ambiente escolar seguro. Pelo exposto se compreende a necessidade de «profissionalizar» a construção da paz, uma aprendizagem também sobre como ensinar matérias escolares, determinar as condições adequadas à captação da atenção dos alunos, à sua motivação para as tarefas, à facilitação de condições para o desenvolvimento e o uso de competências de alto nível, como o raciocínio lógico e o pensamento crítico, competências que os próprios devem dominar e modelar nos alunos.

A UNESCO (2017) define a educação para a paz como «o processo e a prática de desenvolver competências não violentas e promover atitudes pacíficas e aprender a determinar com precisão os desafios da paz alcançada», a qual se compreende melhor através da proposta de um modelo pedagógico transformativo:

Uma pedagogia transformadora é uma abordagem pedagógica inovadora que capacita os alunos a examinar criticamente os seus contextos, crenças, valores, conhecimentos e atitudes com o objetivo de desenvolver espaços de autorreflexão, apreciação da diversidade e pensamento crítico. Uma pedagogia transformadora concretiza-se quando a aprendizagem vai além da mente e conecta corações e ações, transformando conhecimentos, atitudes e habilidades.¹⁴

2. A indisciplina e a violência na escola

A realidade mostra que as três vertentes da indisciplina na escola têm de ser consideradas no conjunto dos seus esforços de construção de uma cultura de paz: a conduta dos alunos nas diversas *atividades pedagógicas*, na sala e nos demais espaços; os *processos de socialização e de relacionamento* entre pares e com os profissionais de educação e, ainda, a forma mais ou menos congruente como os alunos lidam com os *critérios escolares* e as suas *expectativas*, isto é, a cultura escolar real e aquela

14. UNESCO. *Transformative pedagogy for peace-building, A guide for teachers*. UNESCO-IICBA: Addis Ababa, Ethiopia, 2017, 3.

que está expressa nos projetos educativos.

A adesão às expectativas tem uma estrutura essencialmente cognitiva e refere-se aos comportamentos, atitudes e estratégias de socialização, que os alunos expressam através da participação nas atividades e na vida da escola, incluindo a qualidade das relações estabelecidas com os pares e com os adultos. Genericamente, mostra uma maior aceitação ou recusa das regras e das normas, as quais variam com os estádios do desenvolvimento psicológico, mas também as circunstâncias de cada pessoa. Alunas ou alunos indisciplinados podem sê-lo pontualmente ou de um modo rotineiro, mas também encontramos, nas crianças e nos adolescentes, alguns tipos de capacidade para desencadear resistência e contestação, as quais podem ter, mesmo indo contra as regras «escritas», legitimidade moral.

Garcia (1999) refere-se à alteração das expressões de indisciplina na transição para este século como um aumento de fenómenos organizados, persistentes e de uma certa militância. Surgiram, pois, ou aumentaram a sua frequência, manobras evasivas coletivas de intimidação dos adultos, as quais, merecem, como afirma, uma análise cuidadosa para determinar qual o verdadeiro problema dos alunos. De qualquer modo, salienta, os professores não estão cabalmente preparados para lidar com estas situações. O autor – interessado na «indisciplina no sentido de incapacidade para elaborar e participar das soluções para as questões sociais que perpassam a escola» – destaca também o contínuo de indisciplina casa-escola e os seus mecanismos de realimentação.¹⁵

A violência e a indisciplina, não sendo o mesmo fenómeno, partilham uma natureza multifacetada que, na escola, está ligada a uma rede de influências centradas em mudanças culturais e sociais amplas. Sendo a violência menos prevalente que a indisciplina, constitui, cada vez mais, uma preocupação das escolas e das autoridades.¹⁶

15. Garcia, Joe. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n.95, jan/abr. (1999), 101-108, 103.

16. Não podemos tratar a questão na profundidade que merece, mas alguns apontamentos da comunicação social dão-nos conta do aumento desta preocupação. Em 19 de outubro de 2022, o Diário de Notícias publica: «Bullying. Agressões, ameaças e insultos continuam a aumentar nas escolas» e Inês Dias reporta que «Dois mil oitocentos e quarenta e sete. Este é o número de ocorrências criminais registadas pela Polícia de Segurança Pública (PSP) em contexto escolar no ano letivo de 2021/2022. O bullying – termo que remete para comportamentos de caráter agressivo e repetitivo sobre alguém – é um problema atual e que ocorre todos os dias nas escolas, em grupos e no mundo online. No regresso à realidade escolar depois de meses de

Embora seja difícil estabelecer relações nitidamente causais e permanecendo um certo desacordo entre especialistas, as alterações na estrutura familiar, do estatuto da criança, o aumento exponencial da violência nos meios de comunicação social (cinema, televisão, música, vídeo jogos, internet, ...), muitas vezes consumidos sem critério nem supervisão, a violência a que estão expostas as próprias comunidades, parecem relacionar-se positivamente com o aumento da violência e da indisciplina nas escolas.

Todavia, os impactos têm efeitos acentuadamente variáveis, por exemplo, quanto ao género dos sujeitos e à idade em que se deu a

ensino não presencial, a verdade é que o ano letivo passado foi marcado por um número total de 2183 vítimas: 1192 do género masculino e 1000 do género feminino, com maior expressão nos adolescentes dos 12 aos 15 anos, de acordo com dados disponibilizados pela PSP.» <https://www.dn.pt/sociedade/bullying-agressoes-ameacas-e-insultos-continuam-aumentar-nas-escolas-15269340.html/> Consultado em 30 de outubro de 2024. Por sua vez, a Renascença online, a 21 de setembro de 2023 reporta: «Uma investigação da Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD), em Vila Real, concluiu que 68% dos adolescentes portugueses, entre os 12 e 18 anos, foram vítimas de comportamentos agressivos em contexto escolar. Os comportamentos de vitimação mais reportados foram em 92% dos casos de natureza psicológica (piadas agressivas, ignorar, culpar, mentir ou enganar), seguindo-se os de natureza física (pontapés, beliscar ou arranhar, ferir “a brincar”) com 82% e os de controlo (controlar ou proibir e “stalking” [perseguir]) com 62%, referiu a UTAD, em comunicado enviado à Lusa. Também se verificaram comportamentos associados ao “cyberbullying” (assédio virtual) e de partilha de imagens íntimas sem consentimento (“sexting”) com uma prevalência de 58%, sublinhou.» Estes são dados recolhidos pelo PREVINT, com 7 139 inquiridos de ambos os sexos, com idades compreendidas entre os 12 e os 18 anos, dos quais 64% (4 634) assumiram ter praticado algum ato violento na escola.» Trata-se de uma investigação de Ricardo Barroso. *Implementação e análise da eficácia de um Programa de Prevenção da Violência Interpessoal com adolescentes PREVINT*. Lisboa, Fundação Calouste Gulbenkian, 2020. <https://rr.sapo.pt/noticia/pais/2023/09/21/estudo-concluiu-que-68-dos-jovens-foram-vitimas-de-violencia-nas-escolas/347674/> consultado em 30 de novembro de 2023. Por sua vez, a CNNPortugal online, a 19 de fevereiro de 2024, indica que «Violência nas escolas está a aumentar», explicando que «Há cada vez mais ofensas corporais, furtos, injúrias e ameaças nas escolas, avança o Jornal de Notícias que cita dados da Polícia de Segurança Pública. De acordo com o jornal, só nos primeiros seis meses de cada ano, através do programa Escola Segura, a PSP registou mais de 10.500 ocorrências, sendo que quase 66% foram de natureza criminal. No ano passado, no primeiro semestre, foram registadas 2.617 ocorrências nos estabelecimentos de ensino, das quais 1.881 foram criminais. A maior queixa foram as ofensas corporais (855), seguindo-se as injúrias e ameaças (571) e os furtos (252). Os especialistas alertam que as crianças estão mais violentas e pedem recursos ao Governo para reforçar os “serviços de psicologia e orientação nas escolas”.» <https://cnnportugal.iol.pt/agressao/agressoes/violencia-nas-escolas-esta-a-aumentar/20240219/65d2fb07d34e65afa2f3ce> Consultado a 30 de abril de 2024.

exposição¹⁷, sendo de considerar cuidadosamente a etapa de desenvolvimento da pessoa (na infância ou na adolescência), o contexto social (família, vizinhança, grupo de pares) e as circunstâncias concretas (podem tornar-se menos relevantes conforme o indivíduo amadurece, ou persistir no ciclo de vida). E tanto os riscos de violência e indisciplina, como os fatores protetores, podem ser encontrados no indivíduo, no meio, ou na capacidade do indivíduo para responder aos pedidos ou requisitos do meio, variando o seu nível de influência ao longo da sua história. Podendo predizer a eclosão de um episódio de violência, não asseguram a sua continuação ou a sua cessação.

-
17. Só para termos alguns exemplos, dois estudos longitudinais frequentemente citados examinaram os efeitos que a exposição à violência televisiva na infância produz sobre o comportamento violento durante a adolescência ou início da idade adulta. Um deles, e apesar de os autores indicarem que «a relação entre a violência na TV e a agressão na infância estar bem estabelecida» (p. 201) e no qual os participantes relataram ter socado, espancado ou sufocado alguém quando jovens adultos, encontrou um efeito preditivo significativo em «participantes masculinos e femininos, a exposição na infância a TV-violência correlaciona-se significativamente com a média composta de agressão adulta 15 anos depois. Adicionalmente, a percepção infantil que a violência na TV reflete a vida real e a identificação infantil com os personagens agressivos do mesmo sexo, correlaciona-se significativamente com a agressão adulta 15 anos mais tarde. (Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C.-L. & Eron, L.-D. Longitudinal Relations Between Children's Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior in Youth Adulthood: 1977-1992. *Developmental Psychology*. 39: 2, (2003): 201-221, 209). O estudo Milavsky, J.R., Kessler, R., Stipp, H., & Rubens, W.S. (1982). Television and aggression: Results of a panel study. In D. Pearl, L. Bouthilet, & J. Lazar (Eds.), *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties: Vol. 2. Technical reviews* (pp. 138- 157). Washington, DC: U.S. Government Printing Office, no qual adolescentes do sexo masculino relataram estar envolvidos em brigas de facas, roubos de carro, assaltos, brigas de gangue ou comportamentos delinquentes semelhantes, encontrou um efeito preditivo estatisticamente significativo em apenas um dos nove testes. A exposição à violência parece ter um efeito preditivo fraco sobre a violência relativamente imediata em estudos experimentais, mas há pouca evidência consistente até à data de um efeito preditivo a longo prazo. São mais raros os estudos da violência através de videogames, vídeos musicais e a Internet. Teoricamente, a influência destes meios interativos pode ser maior do que a da televisão e dos filmes, pois exigem a participação ativa dos sujeitos na própria narrativa violenta, mas até à data ainda não se compreende claramente quais são e como atuam os efeitos da exposição a estes tipos de violência mediática e comportamento violento. Uma revisão encontra-se em Gentile (2003), numa abordagem interdisciplinar à violência nos media e com o intento de formar professores, psicólogos e outros profissionais.

2.1 Uma breve perspectiva sobre os riscos de violência

Os fatores facilitadores da aprendizagem da violência são sinais que merecem atenção, mas sem se incorrer no erro de rotular os indivíduos ou de gerar sobre eles expectativas negativas, às quais poderão esforçar-se por corresponder. Estes fatores estão, genericamente, relacionados com situações em que as crianças e os adolescentes têm menos orientação e menos proteção.

Quando há poucos adultos para apoiar e quando há pobreza, as dificuldades materiais e existenciais associadas tornam a vida das famílias muito difícil, atingindo as oportunidades de desenvolvimento dos mais novos. O desemprego ou a precaridade laboral, a enorme sobrecarga de trabalho e/ou de preocupações dos progenitores, a extrema exigência das situações de monoparentalidade ou extensas fratrias a cargo na ausência de uma boa rede de apoio, assim como os maiores riscos de doença mental e de comportamentos aditivos desencadeados pelos contextos, são fatores cumulativos que podem deteriorar as oportunidades de vinculação e de educação dos mais jovens. O risco aumentado é indireto (desencadeiam uma maior probabilidade de insucesso escolar, de abandono e de delinquência) e direto, pela falta de supervisão parental. Esta última facilita a exposição dos sujeitos a experiências e/ou testemunhos de violência, com consequências da vitimização na sua saúde mental e na aprendizagem moral do comportamento anti social quando o sujeito ainda experimenta mecanismos morais tendencialmente finalistas. Stilwell (2002) designa estas condições como «adversidades ambientais», as quais «desafiam a formação da consciência moral».¹⁸

Os pares tornam-se mais importantes à medida que as crianças progridem na escola, pois as crianças em idade escolar procuram principalmente nos pais sugestões sobre como se comportar. No entanto, os laços sociais fracos com pares convencionais e a associação com pares antissociais exercem pequenos efeitos na infância, os quais se tornam mais importantes à medida que as crianças vão crescendo. O baixo interesse na escola e o rendimento escolar fraco devem ser encarados como deflagradores de frustração ou causados por problemas que afetam os alunos e requerem uma interpretação ampla e cuidadosa.

18. Stilwell, Barbara M. *Trauma, Moral Development, and Conscience Functioning*, 2. IUPUI ScholarWorks. Conscience Works. <https://hdl.handle.net/1805/15746>.

São tendencialmente fatores próximos da exibição de comportamento violentos o abandono social, os sentimentos de isolamento ou de rejeição excessivos, os sentimentos de perseguição, a experiência da violência enquanto vítima, a expressão de violência na escrita ou no desenho, a presença de padrões de comportamento impulsivo crônico (bater, intimidar ou controlar, como no bullying), a exibição de zanga ou fúria descontroladas, assim como a história, mais ou menos constante, de problemas disciplinares.

Os indicadores precoces mais poderosos de violência entre os 15 e os 18 anos são o envolvimento em crimes gerais (atos criminosos graves, mas não necessariamente violentos, tais como o roubo e a extorsão, e uma condenação por um crime) e, muitas vezes chamando a atenção da polícia e do sistema de justiça juvenil, assim como o consumo de substâncias proibidas antes dos 12 anos. O uso de substâncias ilegais sinaliza atitudes antissociais e o envolvimento precoce num estilo de vida delinquente que muitas vezes inclui comportamento violento durante a etapa da adolescência. Mas, mais do que a capacidade preditiva de um fator isolado, é o impacto da combinação de vários, num cluster com potencialidades adicionais para promover a aprendizagem da violência recorrente (Herrenkohl et al., 2000).¹⁹

Da mesma maneira, são fatores tendentes à violência grave, a luta física séria com pares ou membros da família, a destruição severa de propriedade, os surtos de raiva profunda perante estímulos menores, as ameaças de violência letal detalhadas, a posse ou uso de armas (de qualquer tipo), o comportamento autopunitivo ou a ameaça de suicídio, e a demonstração recorrente de violência na escola (Williams et al., 1999).²⁰ O risco é moderadamente mais grave para os adolescentes do sexo masculino, assim como o agravamento da agressividade, a deterioração de um nível socioeconómico de pobreza e a persistência do comportamento antissocial dos pais.

Certos tipos de comportamento (insucesso académico, a agressão e os problemas com os pares) comportam um elevado risco de se constituir como problemas de desenvolvimento dos alunos. Do mesmo

19. Herrenkohl, T. L., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health* 26:3 (2000): 176–186.

20. Williams, J. H., Ayers, C. D., Abbott, R. D., Hawkins, J. D., & Catalano, R. F. Racial differences in risk factors for delinquency and substance use among adolescents. *Social Work Research*. 23:4 (1999): 241–256.

modo, a depressão, que se estima estar a aumentar entre as crianças e os adolescentes (tal como a ansiedade e o medo), na sua relação com o comportamento agressivo, o retraimento social, a hiperatividade, as disfunções da atenção e, certamente, do insucesso escolar, deve ser identificada tão cedo quanto possível. São sintomas comuns a incapacidade para sentir prazer, a mudança de apetite e/ou peso, os distúrbios de sono, a lentificação no movimento, a perda de energia e a fadiga inexplicável, o excesso de culpa ou o sentimento de menosprezo para consigo mesmo, as dificuldades para pensar, se concentrar ou tomar decisões, e a verbalização do desejo de suicídio (Kauffman et al., 1993, Larrivee, 2009; Santrock & Rohering, 2024).²¹

2.2 Os fatores protetores da indisciplina e da violência e a eficácia da prevenção na escola

A melhor abordagem da prevenção da violência é proactiva (não reactiva) e multifacetada, isto é, uma iniciativa que faz um percurso intelectual que parte da identificação dos riscos e progride para a determinação dos fatores protetores. Tem uma lógica de desenvolvimento integral dos alunos e das alunas – um programa que é eficaz na infância pode ser ineficaz na adolescência e vice-versa²² – dos educadores profissionais, com as suas necessidades de formação e de apoio, e das organizações, nas suas metas e lideranças.

Embora não haja um consenso total entre investigadores, fatores protetores são aqueles acontecimentos, oportunidades e experiências, na vida das crianças e dos jovens, que diminuem ou contrariam a probabilidade de haver envolvimento em comportamentos de risco, próprios ou de outros. Alguns especialistas consideram-nos como ausência de risco, outros colocam-nos numa relação linear, como polo oposto dos fatores preditivos (por exemplo, se há risco nas relações parentais pobres, então uma boa relação parental seria um fator necessaria-

21. Kauffman, J.M., Hallahan, D.P., Mostert, M.P., Trent, S.C., Nuttycombe, D.G. *Managing Classroom Behavior. A Reflective Case-Based Approach*. Boston: Allyn & Bacon, 1993; Larrivee, *Authentic Classroom*; Santrock, J.W. & Rohering, A. *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill, 2024.

22. Além disso, os fatores de risco e de proteção visados pelos programas de prevenção da violência podem ser diferentes daqueles visados pelos programas de intervenção, que são concebidos para prevenir a recorrência da violência, mas a dimensão deste trabalho não nos permite abordar estas distinções.

mente protetor). Estudos mais sofisticados mostraram que a proteção pertence a universos conceptualmente distinto dos riscos, e são características ou condições que interagem na redução da influência destes no comportamento violento: por exemplo, se a pobreza atrai riscos e se uma relação parental cuidadosa não resolve a situação socioeconómica da família, pode reduzir o seu impacto na aprendizagem da violência (veja-se Werner & Smith, 1992 e Lipsey & Derzon, 1998, referências importantes que necessitam de alguma enquadramento cultural).²³

A escola tem um importante papel social e nesta, *mais é melhor*: programas *duradouros* resultam muito melhor do que intervenções curtas; *mais cedo* é melhor: os programas iniciados na infância resultam melhor do que os aplicados na adolescência; *mais amplo* é melhor: perspectivas de pessoa-no-ambiente, que tratam fatores intrapessoais (p. ex., carácter) e fatores externos (p. ex., o clima da escola) são mais eficientes.

Um bom programa escolar deve centrar-se na construção de competências, isto é, identificar e acentuar os fatores protetores, reforçar o carácter e a aquisição de valores morais, sociomorais e pró-sociais e ajudar cada aluno a desenvolver bem toda a personalidade, de um modo integral, isto é, nas várias áreas e de um modo equilibrado, o que facilita uma plena incorporação na escola, na família e na comunidade.

Para acentuar os atributos positivos no comportamento dos alunos, a ênfase da escola nas atitudes corretas – que devem ser organizacionalmente reconhecidas e ensinadas como se fossem uma matéria programática – promove o desenvolvimento da proatividade, fomentando a disponibilidade dos alunos para olhar os professores e os colegas como modelos, aceitando mudar o seu comportamento, consolidando as experiências e construindo uma personalidade equilibrada. A resiliência também é incentivada pelo clima de prevenção, no apoio dado aos alunos, no seu empoderamento, na criação de laços e de expectativas positivas, no uso construtivo do tempo e no compromisso com a aprendizagem.

-
23. Werner, E. E. & Smith, R. S. *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1992; Lipsey, M. W., & Derzon, J. H. Predictors of violent and serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.) *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 86–105). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.

A escola, hoje tão vista como «para o emprego», também tem capacidade para desenvolver competências interpessoais, como *empatia*, *sensibilidade*, *cooperação*, *colaboração*, *resolução de conflitos*, *assertividade* e a *tomada de decisão racional*, as quais não devem ser vistas como marginais, em detrimento de «questões mais sérias», de «exigência» intelectual ou de conteúdos, uma vez que o próprio mundo do trabalho as procura, designando-as como «soft skills», quando afinal, são tão «hard hard to get».

Não há, pois, que esquecer como a aprendizagem e o treino de *competências sociais e emocionais* são instrumentos centrais de prevenção de riscos tais como violência, o uso de drogas, o abuso e a sexualidade precoce, a delinquência, o abandono escolar e a depressão. Não esquecendo a função primordial de ensino-aprendizagem da escola, deve cuidar-se ativamente de promover uma relação ativa e positiva com a aprendizagem, circundando a desmotivação e colmatando a ausência de curiosidade intelectual.

Neste contexto, a escola tem capacidade para prevenir através de experiências de aprendizagem significativas e transformadoras que desenvolvam estes traços protetores nos seus alunos, tornando-os resilientes a potenciais influências negativas. Um ambiente que cuida e protege, e a criação de um sentimento de segurança, devem ser tão amplos e substanciais que leve um aluno ou uma aluna em dificuldades a procurar o aconselhamento ou a proteção dos docentes. Deve, assim, ter-se presente que um clima escolar criado a partir de políticas de prevenção efetiva e do apoio – formado e programado – aos alunos, e oferecido pelos professores, consegue reduzir os níveis de violência e de indisciplina, alcançando um clima organizacional e educativo de paz, pois se a organização da escola contém o risco da facilitação da violência, também tem um papel crítico na sua redução ou inibição (Mayer & Leone, 1999)²⁴.

24. Mayer, M. J., & Leone, P. E. A structural analysis of school violence and disruption: Implications for creating safer schools. *Education and Treatment of Children*, 22: 3 (1999): 333–356.

2.3 As políticas de prevenção inábeis

Há uma certa tendência neoconservadora para, perante o agudizar dos problemas, reclamar o exercício de uma disciplina mais drástica, certamente para tentar reduzir o alarme social que se vem instalando quanto às condições de segurança das escolas. Neste âmbito, as políticas punitivas reclamam uma disciplina rígida e o uso de regras estritas, as quais se procuram verter em extensos e complexos regulamentos internos. Mas a agressão e a violência dos educadores apenas legitimam a violência, e ao focarem-se mais nos comportamentos negativos, apelam a reações de ansiedade e de rebelião, as quais, mesmo que, pela vigilância acrescida e o controlo, se tornem (momentaneamente) menos visíveis, consomem uma grande parte da energia motivacional e do tempo dos alunos, propiciando o aparecimento de um mais baixo rendimento escolar. Se os professores são estimulados a responder ao comportamento antissocial com severidade, suspensões e expulsões, o previsível descontrolo da indisciplina acabará por os extenuar e os retirar das atividades pedagógicas a que deveriam dedicar-se.

Do mesmo modo, as chamadas Políticas de Tolerância Zero são outro tipo de retórica política de escassa pertinência psicológica e pedagógica. Significam que se irá, automática e frequentemente, punir com severidade os alunos por qualquer montante de infrações relacionadas com a segurança da escola. A sua essência reside numa automática, indiscriminada e ambígua predeterminação das consequências de infrações específicas de comportamento, sem permitir o uso de sensível e discreta atenção em situações sensíveis, nem uma ação prudente. Estes programas, quando aplicados, não só falharam como aumentaram o número de incidentes.²⁵

A escola, deve, pois, optar pela «porta estreita», isto é, o caminho longo e difícil de programar uma leitura atenta e judiciosa do comportamento das crianças e dos adolescentes, nunca caindo no erro de os tratar como se fossem adultos. A função da escola é, hoje, uma função de inclusão plena, determinada pela lei e aceite socialmente como uma exigência de desenvolvimento das sociedades, as quais desejam viver

25. Winter, Catherine. *Spare the Rod. Amid evidence zero tolerance doesn't work, schools reverse themselves*. APMreports, August 25, 2016. <https://www.apmreports.org/episode/2016/08/25/reforming-school-discipline> fornece uma interessante reflexão; transcrição completa em <https://features.apmreports.org/files/SpareTheRod.pdf>. Consultado a 10 de janeiro de 2024.

pacificamente e melhorar a sua qualidade de vida. A inclusão exige conhecimento e sabedoria dos adultos – a capacidade cuidadora de que fala Noddings (2013) e a generatividade de Erikson (1959) – e que é, equilibradamente flexível e personalizada, assente numa ideia de justiça, na qual a pessoa está no centro.²⁶

O ambiente escolar, e o seu projeto educativo devem, pois, encorajar em adultos e jovens, a resolução de problemas criativa, vendo cada pessoa no seu todo e não a «lendo» em comportamentos isolados, mesmo que repetitivos, e distinguindo, por um lado, o agir violento da frustração com os resultados escolares e, por outro, a ausência de competências sociais ou o distúrbio mental.

Naturalmente, a organização escolar não deve ser compelida a enviar para os professores todas estas preocupações, nem sequer exigir-lhes uma mestria científica que não se coaduna com a sua formação inicial e funções letivas, pelo que deve construir as suas próprias estruturas de apoio psicológico. Estão terão condições de lidar com a complexidade de um modelo de intervenção efetiva em situação de crise/trauma, trabalhando-as num ambiente familiar e quotidiano e com a adequada consciência ética e saber científico.

Cotton (1990) descreve todo um elenco de estratégias inadequadas, a começar pelas práticas «disciplinadoras» que usam o castigo corporal, as quais, além de moral e psicologicamente reprováveis, são ineficazes. Também desencadeiam uma sequência de comportamentos desajustados, imprevisíveis e graves, da parte dos alunos punidos, criando ressentimento e hostilidade, e fomentando o vandalismo e o abandono escolar. Estas práticas incidem mais sobre os alunos de minorias étnicas, tal como as «suspensões», as quais são 90% das vezes usadas face a comportamentos irritantes e incomodativos, e não verdadeiramente graves, o que salienta a importância da cuidadosa proporcionalidade das sanções face ao desvio cometido.²⁷

26. Noddings, N. *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Univ of California Press, 2013; Erikson, E. H. *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press, 1959.

27. Cotton, K. Schoolwide and Classroom Discipline. *School Improvement Research Series*, #9, 1990. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/SchoolwideandClassroomDiscipline.pdf>.

3. Construir comunidades de aprendentes pela ação reflexiva dos docentes

No panorama de um sistema educativo é possível identificar «escolas muito disciplinadas» (Garcia, 1999), as quais revelam «elementos comuns», principalmente a sua capacidade e o seu esforço para desenvolver «uma postura comum entre os profissionais da escola, com base num compromisso de estabelecer e manter uma disciplina estudantil apropriada, entendida como uma condição necessária para o processo de ensino-aprendizagem».²⁸ Perante o alarme da «falta de disciplina» nas escolas, é necessária uma leitura abrangente e um extenso elenco de boas práticas, fundado na investigação e numa perspetiva de disciplina como a criação de condições de aprendizagem na sala de aula, que apela à prevenção.²⁹

A formação de professores não deve ignorar «ver as teorias, pesquisas, estratégias, regras e procedimentos de gestão de sala de aula à luz de seus efeitos na aprendizagem» e, como referem Eiseman et al. (s/n), é notável que «no ensino superior consideramos a gestão de sala de aula “nem conhecimento de conteúdo, nem fundamentos psicológicos, nem pedagogia, nem conhecimento pedagógico do conteúdo”». Cumulativamente, os sistemas de disciplina predefinidos raramente combinam tão bem quanto gostaríamos com as diretrizes escolares, características dos alunos, filosofias de ensino, personalidades e estilos preferidos de ensino. Assim, promover um ambiente de aprendizagem mais eficaz, obriga os candidatos a professores a criar sistemas pessoais de disciplina adaptados ao seu modo de trabalho.

Quando reconhecemos que as técnicas de gestão da sala de aula têm um impacto na aprendizagem, torna-se uma variável que devemos abordar na preparação de professores, na teoria educacional e na investigação. Através desta perspetiva, os formadores de professores não podem mais discutir

28. Garcia, *Indisciplina*, 105.

29. Cotton, *Schoolwide*, s/n. Com as condições de aprendizagem, elevadas expectativas face ao comportamento dos alunos, regras simples, claras e acessíveis, um clima amistoso na escola, um diretor presente e acessível, a delegação da disciplina na autoridade dos professores e os laços de proximidade com a comunidade. Também discute o papel e os efeitos dos castigos e a sua combinação com o acompanhamento psicológico. São tratadas tanto as dimensões organizacionais como as de sala de aula, com ênfase na capacidade de comunicação do professor, sem esquecer a formação de professores.

estratégias pedagógicas para ensinar conteúdos específicos de aulas sem incluir o impacto da gestão da sala de aula na aprendizagem dos alunos.³⁰

Vamos procurar deter-nos no *princípio* já enunciado, isto é, nas estratégias e orientações que poderão ser trabalhadas na formação inicial dos professores e que, ao longo da sua carreira, se deverão manter na linha da frente das suas preocupações. Estas são «primárias» no sentido de «prévias»: a formação de professores deve deixar claro que o sucesso em sala de aula se deve ao investimento, precoce e antecipado, feito na *planificação do processo de liderança* que será aplicado. Esse investimento, que nunca deve ser adiado ou negligenciado, ocorre nas poucas ocasiões em que o docente está apenas dependente de si mesmo, mais descontraído, na realização do seu trabalho de casa, e usufrui, por isso, das condições ótimas para uma reflexão, fundamentada e consequencial. Não deve, assim, ser diminuído nem perturbado pelo volume de outras tarefas, nomeadamente as burocráticas, sem interesse pedagógico imediato.

3.1 Começar pelo princípio: a liderança quotidiana da sala de aula

As escolas precisam de melhorar continuamente as suas metas educativas, uma vez que a sociedade está em movimento e em construção, e gera, por isso, novas inquietações e problemas, elevando as necessidades de formação das pessoas. A partir de um entendimento organizacional de competências e de modelos ecológicos, é possível melhor abordar a complexidade da vida escolar e introduzir, apesar do ambiente geral de competitividade, sistemas de trabalho baseados na *cooperação*, a qual deve estar presente no nível mais micro, de planificação e dos modelos de ensino. Assim se tornará mais efetiva a criação de um ambiente positivo de aprendizagem e a promoção do perfil dos alunos: encorajar a participação, prevenir a tensão e a indisciplina, orientar e modelar os movimentos, as instruções e as atividades para a manutenção dinâmica de boas e amáveis condições de trabalho.³¹

30. Eisenman, G., Edwards, S., & Cushman, C.A. Bringing reality to classroom management in teacher education. *Professional Educator*, 39:1 (2015), s/n.

31. A qualidade dos espaços e dos equipamentos, como o mobiliário, pode promover a inércia, o evitamento, o desajuste relacional, ou a qualidade dinâmica das relações e da comunicação. É, pois, necessário investir e rever periodicamente os espaços, para que sejam, por si mesmos, educativos. Além disso, adequar a geografia da sala ao modelo

Trata-se de gerar «Alianças de Respeito», que promovem a dignidade, as relações positivas e a responsabilidade, baseadas na confiança, no talento, no serviço e na cooperação (entre outros, Bendtro & Kreisle, 2022).³²

É impossível ensinar bem sem organizar, e manter organizada, a sala de aula, a qual tem uma ecologia particularmente complexa. Trata-se de um espaço, multidimensional, confinado e estandardizado, no qual as pessoas interatuam constantemente, em torno a tarefas e processos de uma simultaneidade avassaladora. A rapidez dos acontecimentos forja-a na imprevisibilidade de centenas de trocas por dia. É, pois, uma realidade que ultrapassa a planificação e na qual o professor, o adulto responsável, está numa difícil posição psicológica de exposição pública permanente, sendo continuamente observado e julgado por aquilo que faz e, também, pelo que não faz. Além disso, a sala de aula é um espaço de *histórias*, já que o comportamento dos alunos é influenciado pelas suas experiências anteriores, em casa, na rua e na escola: todos os professores entendem como uma crise familiar, ou um colega despreparado e desatento, podem arruinar os seus melhores esforços.

É neste quadro, pois, que a tarefa básica do professor consiste em conseguir a *cooperação* dos alunos, sem a qual não há produtividade. E consegue-a, não através de um milagroso receituário psicológico – na ânsia do qual muitas vezes os docentes se aproximam da formação – mas pelo seu cuidadoso e clarividente trabalho pessoal: planeando as atividades de modo a criar um ambiente de ordem, fazendo pedidos comportamentais e académicos adequados, criteriosamente escolhidos em função das especificidades dos alunos; prevendo os problemas e sequenciando bem atividades interessantes e significativas, reconhe-

de ensino é importante, deixando para trás a planta de guarda pretoriana, que reduz a interação social entre alunos e leva os professores a dar atenção à «zona de ação», as primeiras filas, nas quais os alunos se sentem mais encorajados a fazer perguntas e a iniciar uma discussão (Adams, A. & Biddle, B. *Realities of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970). É necessário optar pelas «ilhas» de mesas, e sendo possível, personalizar as salas de aula, já que melhora o seu ambiente. Quando são muito indiferenciadas e o ambiente «anónimo» não é convidativo, torna-se mais difícil convidar à motivação para a aprendizagem e à relação interpessoal (Weinstein, C.S. & Mignano, A. *Elementary classroom management*. New York: McGraw-Hill, 2007).

32. Bendtro, L.K. & Kreisle, B. *Respectful Alliances. Positive Peer Culture*. Lennox, SD: Resilience Resources, 2022.

cendo a importância dos pré-requisitos, ou seja, do ponto de onde partem os alunos quando vão começar uma nova lição, aquilo que já conhecem e quanto previamente sabem. Depois, em sala de aula, é preciso ter os materiais organizados e saber dar sinais claros para as transições, os intervalos mais atreitos ao surgimento da indisciplina.

A planificação – este trabalho pessoal do professor de transformação de um Currículo e de um Programa em atividades de ensino-aprendizagem adequadas a cada grupo – é o mais importante instrumento de Liderança de Sala de Aula. E tem um objetivo central: socializar os alunos relativamente às normas e valores que constituem a expectativa e cultura escolar: *aprender o comportamento de estudante adequado à sua idade*. O professor deve levar os alunos e as alunas a adotar essas expectativas, para que construam uma relação positiva com a escola e o sucesso escolar. Se o fizer através de uma *aprendizagem cooperativa*, obterá os ganhos mais elevados e permanentes de responsabilidade, autoestima e autonomia.³³

3.2 Construir um bom ambiente de aprendizagem

Desenvolver um ambiente de aprendizagem positivo que ofereça apoio à aprendizagem através de estratégias preventivas e proativas, tem ocupado muitos investigadores de referência e é um ponto crucial da formação de bons professores³⁴. As estratégias de sala de aula não são instrumentos de controlo dos alunos, mas recursos para melhorar a aprendizagem (Eisenman et al., 2015).³⁵

O clássico de Kounin (1970) mostrou como respondem os professores às pequenas falhas de conduta na aula e verificou que a resposta era a mesma, quer se tratasse de salas com indisciplina ou salas com um ambiente disciplinado. A diferença estava na forma como os professores geriam as atividades pedagógicas. Quando os professores plani-

-
33. Kauffman et al. *Managing Classroom Behavior. A Reflective Case-Based Approach*. Boston: Allyn & Bacon, 1993, 89, referem que a aprendizagem cooperativa encerra uma grande promessa como meio de fomentar as relações positivas entre pares e encorajam o seu uso a par de outras estratégias de «contingência» (pedido comportamental + recompensa) capazes de criar uma pressão positiva pelos pares em função de uma boa gestão de sala de aula, e que podem ser individuais ou de grupo (pp. 87-90).
 34. Ainda, entre muitos outros: Larrivee, *Authentic Classroom*; Jones, V. & Jones, L. *Comprehensive classroom management*. Boston: Pearson, 2016.
 35. Eisenman et al., *Bringing reality to classroom*, s/p.

ficam e implementam bem as atividades – orientação, estruturação, questionamento, modelação de ensino, aplicação, gestão do tempo e de avaliação – tornam-se mais capazes de fomentar esse bom ambiente, relativamente aos professores que enfatizam o seu papel disciplinador.³⁶ Panayiotou et. al., 2014, num estudo em seis países europeus e Wong et al., (2012), sobre a gestão do tempo, assim como Sharam & Chin Tan, (2008), lembram que «tempo adequado para perseguir projetos de aprendizagem com significado é muito mais efetivo na estimulação de uma aprendizagem produtiva que as truncadas faixas horárias das aulas seccionadas que prevalecem nas escolas de hoje».³⁷

Trata-se, pois, de olhar para os alunos como aprendentes ativos que se dedicam a tarefas significativas, que pensam reflexivamente e criticamente e interagem cooperativamente com os outros alunos. Randolph & Evertson (1995), descrevem essas salas como um lugar cheio de atividade, energia e movimento, no qual o ruído não é caos, mas aprendizagem ativa e engajamento motivado, muito diferente de se passar o dia sentado a ouvir os professores.³⁸

Uma boa liderança de sala de aula, porque baseada numa planificação qualificada que é aplicada em função da evolução do contexto, permite dedicar mais tempo a trabalhar e a aprender, e despender menos tempo em atividades sem meta (Romano & Weinstein, 2023).³⁹ Quando as tarefas são apropriadas e desafiadoras, explicadas com regras claras que facultam a autonomia aos alunos e a sua compreensão sobre quando devem pedir e obter ajuda, temos sequências de atividades dinâmicas, as quais previnem a instalação do cansaço e do aborrecimento, que são o prenúncio de problemas comportamentais e emocionais (Eisenman et al., 2015).⁴⁰

-
36. Kounin, J.S. *Discipline and management in classrooms*. New York: Holt & Rinehart & Winston, 1970.
 37. Sharam, S.& Chin Tan, I.G. *Organizing Schools for Productive Learning*. Springer, 2008, 7; Panayiotou et. al., Teacher's behavior and students' outcomes: Results of a European Study. *Educational Assessment, Evaluation, and Accountability*, 26 (2014) 73-93; Wong, H.; Wong, R., Rogers, K., & Brooks, A. Managing your classroom for success. *Science and Children*, 49, 10 (2012), 60-64.
 38. Randolph C. H. & Evertson, C.M. Managing for learning: Rules, roles, and meanings in a writing class. *Journal of Classroom Instruction*, 30:2 (1995): 17-25.
 39. Romano, M. & Weinstein, C.S. *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill, LLC 2023.
 40. Eisenman et al., *Bringing reality to classroom*.

Já uma liderança deficiente da sala de aula – uma má planificação implementada de forma irregular e anômica, sem consideração pelo ponto de vista dos alunos – aumenta a desmotivação e a frustração destes e faz com que os alunos tímidos se tornem ainda mais reclusos, permitindo aos bullies emergir no seu esplendor. Também abre a porta à desobediência pois o docente não tem condições para responder de imediato aos desafios comportamentais dos alunos, imerso como está, numa constelação de dificuldades, e permite a sua escalada e cronificação (Kauffman et al., 1993).⁴¹ Liderar os alunos é, pois, sobretudo, elaborar um currículo apropriado, definir e implementar bem as atividades pedagógicas⁴², prever e compreender os problemas que surgem e incorporar a forma como a turma responde.⁴³

Martella & Marchand-Martella (2015) esquematizam deste modo a abordagem à liderança pedagógica, evidenciando as áreas que o docente deve dominar e as relações que se instituem e às quais deve estar atento, numa rede de ações que partem de estabelecer expectativas através de uma instrução com apoio, avançar para a instituição posterior de rotinas e, finalmente, garantir que as transições entre tarefas podem ter lugar através de feedback positivo, e caso seja necessário, corretivo.⁴⁴

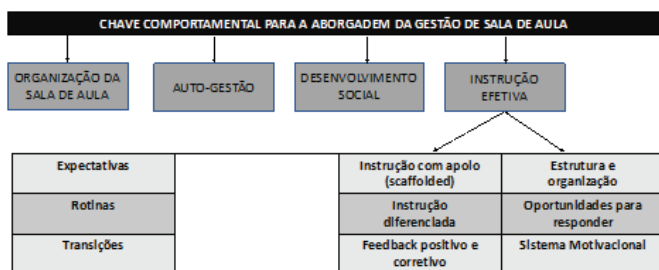
41. Kauffman et al. *Managing Classroom Behavior*.

42. Jones, V. & Jones, L. *Comprehensive classroom management*. Boston: Pearson. 2016; Martella, R.C. & Marchand-Martella, N.E. Improving classroom behavior through effective instruction: An illustrative example using “SRA FLEX Literacy”. *Education and Treatment of Children*, 38:2 (2015), 241–271; Brookhart, SM. Making the most of multiple choice. *Educational Leadership*, 73: 1 (2015): 36–39.

43. Baumann, Z. D., Marchetti, K. & Soltoff, B. What’s the payoff? Assessing the efficacy of student response systems. *Journal of Political Science Education*, 11:3 (2015): 249–263.

44. Martella & Marchand-Martella, *Improving classroom*, 244.

Quadro 1. Chaves da abordagem à liderança pedagógica (Martella & Marchand-Martella, 2005, 244).



Para melhorar a liderança através da avaliação formativa do professor, nas últimas décadas tem-se experimentado o uso de sistemas responsivos, como os *clickers* usados pelos alunos, através das quais os professores – colocando boas questões e fornecendo oportunidades de prática a todo o tipo de alunos – podem recolher dados diretos e rapidamente avaliar a compreensão e corrigir os erros e incompreensões dos alunos (Miles & Soares da Costa, 2016).⁴⁵ Esta metodologia de avaliação formativa, de base tecnológica, encoraja os alunos a participar e a explorar o que sabem, e o que não sabem, controlando a sua aprendizagem. Muitos dos sistemas adotados também gravam as entradas dos alunos, as quais podem ser tratadas como tarefas para avaliação sumativa, para o que os professores registam as respostas fazendo scan com o telemóvel. Vários estudos mostram que são sistemas eficientes e simples, os quais promovem a motivação, a perceção que o professor tem do progresso dos alunos e compreensão dos alunos face à matéria (Santrock & Rohering, 2024).⁴⁶

Muita literatura refere-se à organização detalha dos espaços de sala de aula e à criação de bons ambientes de aprendizagem⁴⁷ e os

45. Miles, N.G. & Soares da Costa, T.P. Acceptances of clickers in a large multimodal biochemistry class as determined by student evaluations of teaching: Are they just an annoying distraction for distance students? *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 44:1 (2016): 99-108.

46. Santrock & Rohering, *Educational Psychology*, 476.

47. Emmer, E.T., Everson, C.M. & Anderson, L.M. Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80:5 (1980), 219-231; Emmer, E.

docentes em formação devem estar familiarizados com as orientações oferecidas, tornando-se capazes de as aplicar em função dos contextos concretos em que trabalham.

As regras e procedimentos são expletivas quanto ao comportamento que alunos e professores devem partilhar (Evertson, Emmer, & Poole, 2022), sendo que as regras, como padrões de comportamento, têm uma base essencialmente moral. São, pois, mais específicas e estáveis, e menos numerosas, e devem ser pertinentes e adequadas à idade. Os procedimentos são as rotinas que mantêm a sala a funcionar, sem distúrbio ou perda de tempo, aplicando-se às atividades específicas, desde a entrada à saída da sala, como seja distribuir o material ou tomar a palavra. Os alunos podem participar na construção das regras (Emmer, Evertson, & Poole, 2022), uma discussão que favorece o desenvolvimento moral e o sentido de responsabilidade, mas não retira peso à atenção e trabalho do professor, que não só as deve apresentar como explicar.⁴⁸

Mas a reflexão sobre a autoridade e o estilo de liderança são ainda mais relevantes, pois condicionam o comportamento e as expletivas iniciais dos alunos, a partir da representação que o professor tem do que é um clima de sala de aula adequado e da sua perceção quanto à distância entre o modelo ideal e a realidade, os quais, são muitas vezes, inconscientes. Um estilo autoritativo (a partir do estilo parental que Baumrind, 1971, definiu)⁴⁹, encoraja os alunos a serem independentes e autorregulados (confiantes, capazes de adiar a recompensa, de se relacionar positivamente com os pares e de ter uma boa autoestima) e resulta de uma combinação de encorajamento do pensamento independente com o fornecimento de apoio afetivo, acompanhados por uma sólida monitorização (Santrock & Roehring, 2024).⁵⁰ Permite que os alunos conversem entre si mas, declarando, igualmente, os limites, quando tal é necessário. Forja-se a partir de regras e procedimentos, enunciados com clareza e dotados de eficiência comportamental, e, sistematicamente, ensinados como uma matéria, a qual é recapitulada

T., Evertson, C.M. & Poole, I. R. *Classroom management for middle and high school teachers*. Boston: Pearson, 2022; Evertson, C.M., Emmer, & Poole, I. R. *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Pearson, 2022; assim como os vários trabalhos de Weinstein.

48. Evertson, C.M., Emmer, & Poole, I. R. *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Pearson, 2022.
49. Baumrind, D. Current patterns of parental authority. *Development Psychology Monographs*, 4 (1, Pt.2), 1971.
50. Santrock, J.W. & Roehrig, A.D. *Educational Psychology*, 481.

ao longo de todo o ano letivo.

Esta representação e postura contrasta com dois estilos ineficientes. No caso do estilo autoritário, a atitude é restritiva e punitiva, focada na manutenção da ordem e não na atenção de uma instrução cuidadosa. Baseia-se numa ingenuidade perigosa, ao crer-se que o controlo dos alunos é possível, uma ilusão alinhada com a expectativa de passividade da parte destes, a qual decorreria «magicamente» de condições impostas através da redução da iniciativa. Já no estilo permissivo, é oferecida autonomia aos alunos, mas esta não é acompanhado de um eficaz sistema de suporte. As aulas desenrolam-se ao acaso, em torno de um – transitório e flutuante – desejo de agradar do professor. O output expectável é duplamente frágil: não só os alunos aprendem pouco das matérias lecionadas (certamente, já de si veiculadas inapropriadamente e com grandes perdas de tempo útil), como não aprendem a interagir em sala de aula.

4. Liderar os alunos para a cooperação

Uma abordagem genérica, mas muito funcional, da motivação dos alunos para a cooperação, encontra-se nos professores sempre lembrados na estima dos seus ex-alunos, aqueles profissionais capazes de combinar um *bom ensino* – com uma sólida base científica e a capacidade para adaptar as matérias às competências dos alunos, bem preparado, com o entusiasmo de quem aprecia aqueles conteúdos – com um equilíbrio marcado pelo seu honesto *interesse no cuidado dos alunos*, apreciados como pessoas em crescimento. Estas são também as chaves para se conseguir a cooperação estável dos alunos, tal como evidenciado por Jones & Jones (2016), uma profunda e dinâmica combinação de conhecimento e ética.

As salas de aula destes professores são lugares onde os alunos se sentem bem-vindos e seguros e são tratados, em todas as circunstâncias, com justiça (Emmer, Evertson, & Anderson, 1980). Estes professores são sensíveis às suas necessidades e ansiedades, observadores, organizados (ganhando assim, mais oportunidades e maior disponibilidade para observar todos os alunos e intervir rápida discretamente, em caso de distúrbio ou confusão), e detentores de boas competências de comunicação. São, pois, competentes na clareza do discurso e na adequada interpretação moral das complexas relações humanas.

Estes professores sabem também como levar os alunos a assumir e a partilhar responsabilidades. Envolver os alunos na planificação e implementação de iniciativas, na sala ou na comunidade escolar, aumenta, pela participação, o sentimento de confiança e de pertença. Os alunos também devem ser encorajados a julgar equilibradamente, e com apreço pela verdade, o seu próprio comportamento, a descobrir e nomear as suas capacidades, a não culpar os outros e a assumir os seus compromissos e atos.

Os professores humanamente maduros e tecnicamente competentes não aceitam desculpabilizações pelo comportamento desajustado, mas sabem direcionar a conversa, com firme gentileza, para novos modos de proceder no futuro. E como a escola é uma comunidade, todos os seus membros devem ser chamados a participar e a refletir sobre a vida comum. Neste sentido, facultar reuniões de turma periódicas, nunca apressadas ou desorganizadas, para debater as vivências e tomar decisões em conjunto, constituem experiências de aprendizagem moral e social e vinculam os alunos com as decisões tomadas.

4.1 Desenvolver uma relação construtiva com os alunos

Uma relação humana baseia-se na comunicação entre as partes. A comunicação verbal tem um lugar cativo nas salas de aula e algumas estratégias podem facilitá-la. Estas estratégias relacionam-se com cuidados relativamente simples, mas que têm por base competências complexas, como sejam a habilidade para selecionar um vocabulário compreensível e apropriado ao nível dos alunos; falar com um ritmo adequado; ser preciso nas instruções e nos conceitos, evitando as observações vagas; e usar um bom plano de comunicação, com uma organização lógica das ideias. Do ponto de vista da preparação do professor para ensinar, organizar um mapa conceptual das ideias de cada unidade letiva ajuda-o a organizar o seu pensamento e a melhor comunicá-lo.

Como a comunicação não transmite somente ideias, mas, sobretudo, experiências de natureza emocional, duas observações devem ser sublinhadas. Por um lado, nunca é apropriado ou útil usar expressões sarcásticas e, por outro, as perguntas retóricas, que não têm uma resposta, retiram fluidez à comunicação e ao processo de aprendizagem. São, pois, barreiras à comunicação inclusiva, as quais o professor deve evitar. Os alunos, por sua vez, devem ser ensinados a evitar críticas (avaliações

negativas de alguém), a rotulação e a comparação da performance de um aluno com outro aluno. O adulto também modela o respeito entre as pessoas ao contrariar o uso de ordens de comando e de ameaças. A «moralização», com o seu uso de expressões condenatórias, tais como «deves sentir-te mal por teres...», favorece um sentimento de culpa emocional nos alunos, que despoleta níveis de ansiedade elevados e apela ao descontrolo emocional.

«Ouvir com cuidado e atenção» ou a escuta ativa, constitui uma competência difícil de adquirir. O tipo de relacionamentos que hoje estabelecemos, mediados pelas tecnologias, também contribuem para a sua fragilização. Para «ouvir e escutar» outra pessoa é preciso mobilizar a atenção, mantendo o contacto visual e saber «parafrasear», de modo a testar a própria compreensão. A capacidade para sintetizar temas e padrões, o saber como devolver a informação, com um feedback que descreva bem os sentimentos envolvidos, o conteúdo da mensagem e um seguimento da conversa, são instrumentos importantes para uma boa escuta. A linguagem não verbal é também uma fonte importante de informação (o olhar, as expressões faciais, a posição do corpo, dos braços e das mãos, ...). As pessoas, mesmo afastadas do grupo e em silêncio, estão sempre a experimentar e a transmitir alguma impressão. A conexão, ou não, entre a informação verbal e não verbal, fornece muitos dados relevantes sobre como a pessoa se sente e o que pensa.

Tenhamos, igualmente, em conta que os alunos observam como os professores os acolhem. E se é com alegria e entusiasmo que são esperados à porta da sala, se este verbaliza o prazer que é estar com eles e, por vezes, organiza atividades de ar livre ou um bom passeio de início de ano, está a ser mais educativo do que quando inicia o ano a fazer testes de diagnóstico. Também as oportunidades de dar aos alunos tempo livre para ler, para usar o PC, para desenhar, para conversar, devem ser usadas para criar um ambiente saudável e respeitador, no qual cada aluno é chamado pelo seu nome próprio.

Numa escola de paz é importante assegurar regularmente a disponibilidade do professor para ajudar e para acompanhar os alunos relativamente a algum incidente na sua vida. Sempre sem se imiscuir na vida pessoal destes, das famílias e dos outros professores, uma boa gestão comunicacional também se estrutura nas possibilidades de providenciar breves conversas individuais. E os educadores confiantes sabem que podem «arriscar-se» em interações através das quais os alunos descubrem «a pessoa» que há nele ou nela, respeitando sempre

a idade dos alunos e a sua vulnerabilidade. Não haverá cooperação mútua sem se construir uma relação honesta e justa com as turmas, ao longo do tempo.

Recompensar o comportamento apropriado para gerar uma motivação intrínseca também deve ser um procedimento institucionalizado e individualizado, pois os alunos não reagem todos da mesma maneira, podendo preferir receber um elogio ou ganhar tempo para uma atividade favorita, por exemplo. As recompensas são estratégias que dão informação sobre a excelência, mas, se um sistema de incentivos e de modelação aumenta a probabilidade de os alunos aderirem a um dado comportamento, não deve confundir-se com formas encaipotadas de controlo.⁵¹

4.2 A exigência acrescida de liderar uma sala de aula inclusiva

A crescente diversidade de alunos e de alunas tornam a liderança de sala de aula mais desafiadora atendendo às características das várias culturas em presença. Gay (2002) indica que «o desempenho académico dos estudantes etnicamente diversos melhorará quando estes forem ensinados através dos seus próprios filtros culturais e experienciais». ⁵² Esta não é uma meta simples mas as componentes chave de um *ensino culturalmente responsivo* incluem – como decorre do que anteriormente fomos abordando – das atitudes de cuidado e das expectativas do professor, de um currículo formal e informal multicultural, de um discurso de sala de aula culturalmente informado e da congruência cultural entre as estratégias de ensino e de aprendizagem (Gay, 2000).⁵³

Coronel & Gómez Hurtado (2015) indicam que uma pedagogia culturalmente relevante tem sido identificada como um meio eficaz de satisfazer as necessidades académicas e sociais de estudantes

-
51. Alberto, P.A., Troutman, A.C. & Axe, J. *Applied behavior analysis for teachers*. Boston: Pearson, 2022.
 52. Gay, G. Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*. 53: 2 (2002), 106–116, 106.
 53. Gay, G. *Culturally Responsive Teaching. Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press, 2000. A autora fornece uma interessante interpretação do comportamento dos alunos oriundos de culturas diferentes quando confrontados com a norma «passivo-receptiva» dos docentes de origem ocidental e as interpretações errôneas a que o seu comportamento é sujeito.

culturalmente diversos.⁵⁴ Nesta linha, Weinstein, Tomlinson-Clarke & Curran (2004) assinalam que uma concepção de liderança pedagógica para uma sala de aula culturalmente responsiva parte de cinco atitudes essenciais no professor: reconhecer o seu próprio etnocentrismo; conhecer a cultura antecedente dos alunos; compreender o contexto social, económico e político mais amplo; ter a capacidade e a vontade de usar estratégias de gestão culturalmente apropriadas; comprometer-se com a construção de salas de aula atenciosas e cuidadoras, nas quais os alunos trabalham em prol da justiça social.⁵⁵

Deste modo se compreende como a reflexividade necessária a todos os líderes pedagógicos deve encorajar os docentes a promover ideias para uma sociedade melhor e como a formação os deve ajudar a compreender o modo segundo o qual a sua visão sobre os «outros» ditará em que medida, e de que modo, uma educação verdadeiramente multicultural se instalará, ou não, na sua sala de aula (Sleeter, 1996).⁵⁶

Segundo Leeman (2006), os professores desenvolvem práticas interculturais nas suas salas de aula, provavelmente sem a bagagem teórica para ir além do discurso dominante da diferença cultural, e aplicam soluções pouco pragmáticas para os dilemas que enfrentam, «sentindo que as suas possibilidades para a ação são muito limitadas [...] e não têm os recursos para dar aos alunos a atenção individualizada que necessitam». É um facto que, tendencialmente, não fazem o seu trabalho num contexto político que celebre a multiculturalidade, contingência que se acentua quando as escolas funcionam num «mercado educativo», de «crescente racionalização e seleção», onde os resultados nas competências básicas, pedidas à educação familiar, contam, e só os pais mais instruídos e afluentes são realmente livres para escolher a melhor escola.⁵⁷

54. Coronel, J.M. & Gómez-Hurtado, I. Nothing to do with me! Teachers' perceptions of cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 21:4 (2015): 400-420, 402.

55. Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55:1 (2004) 25-38, 27, a partir de Ballenger, C. *Teaching Other People Children: Literacy and learning in a bilingual classroom*. New York: Teachers College Press.

56. Sleeter, C. E. "Multicultural Education as a Social Movement." *Theory Into Practice* 35:4 (1996): 239-247, 402. <http://www.jstor.org/stable/1477248>.

57. Leeman, *Teaching in ethnically diverse schools*, 354-355.

As dificuldades e a falta de formação dos professores para liderar as salas dotadas de grande diversidade cultural forjam problemas evidentes, num efeito cumulativo que parte da literatura sobre gestão de sala de aula, a qual, frequentemente, negligencia a evolução drástica das escolas, apresentando a gestão convencional como se fosse culturalmente neutra (Weinstein et al., 2004).⁵⁸

Vargas Peña (2007) indica que a diversidade cultural é uma realidade nas escolas, onde há contacto com grupos culturais claramente distintos, associados a características étnicas e a contextos socioeconómicos desfavorecidos. A diferença na organização escolar é perceptível e isso justifica o seu tratamento diferenciado. Mas enquanto o conceito de diversidade cultural ignora o contexto social e político em que está imerso, o contacto intercultural surge numa perspetiva não educativa e a diferença é assumida como um problema. E, em muitas sociedades de acolhimento, por exemplo, quando se trata de lidar com este «problema», a diversidade cultural não é tratada como uma questão relacionada com o trabalho docente. As «intervenções» – «especializadas» – circunscrevem a diversidade cultural aos circuitos, grupos e temas habituais (povo romani, imigrantes), com os seus preconceitos e estereótipos.⁵⁹ Assim, uma ideia fixa de gestão da sala de aula, recebe esta legitimação indireta para continuar a ser «neutra».

O estudo de Coronel & Gómez Hurtado (2015), numa realidade próxima da portuguesa, encontrou que, nas práticas docentes, a sala de

58. Weinstein et al, *Toward a conception*, 25–38.

59. Vargas Peña, J. M. La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 11:2 (2007), 1–11, 2–3. Tal acontece num contexto em que: «O nosso tempo presente caracteriza-se por ser tremendamente paradoxal. Por um lado, o crescente e imparável processo, de ocidentalização das sociedades ditas desenvolvidas forja indivíduos cada vez mais semelhantes em termos de motivações, interesses, presença física, etc., e submete a população, através da influência dos meios de comunicação social e dos modelos culturais, a uma homogeneização progressiva. Por outro lado, em contextos sociais, cada vez mais globalizados por imposições económicas e em que a imigração adquire uma nova magnitude, encontramos sociedades cada vez mais heterogéneas onde as razões da socialização cultural assumem uma relevância fundamental. Questionam abertamente modelos de segregação e/ou assimilação cultural e propõem alternativas baseadas na igualdade, equidade e inclusão. Por fim, deve-se notar que, com maior medida e força, os sujeitos reivindicam e sentem diferentes no nível individual, dando origem a diversidades dentro do próprio grupo que tradicionalmente têm sido definidas a partir de parâmetros de homogeneização. Por todas estas razões, a diversidade cultural é um grande desafio às portas do recém-inaugurado Terceiro Milénio».

aula era entendida como não sendo «o local apropriado para abordar essas questões» da diversidade cultural, nem um «espaço de aquisição de conhecimento de outras culturas»: esta diversidade «não é incluída nos conteúdos, não é integrada na matéria e é tratada como uma questão isolada e separada das atividades de aula, como um problema individual e não coletivo», concluem os autores. Assim, não é «usada intencionalmente como espaço de integração social», embora se saiba que «o desempenho académico dos estudantes etnicamente diversos melhorará quando estes forem ensinados através dos seus próprios filtros culturais e experienciais», usando-se «diferentes lentes para alunos diferentes». ⁶⁰

Estas investigações devem estar cada vez mais presentes na formação de professores, pois mostram que as crianças de minorias étnicas ou oriundas de meios de baixo rendimento económico acumulam mais queixas por comportamento inapropriado do que as demais, assim como os rapazes se encontram mais presentes nestas estatísticas e é preciso encontrar soluções para os enquadrar adequadamente (Simmons-Reed, & Cartledge, 2014; Chatmon & Gray, 2015; Losen & Martinez, 2020). ⁶¹

Ainda numa ótica de diversidade cultural na escola, Santrock & Roehrig (2024) ⁶² lembram que é possível incorporar nesta o quadro de ação da *justiça restaurativa* e educar melhor reduzindo a punição. Este tipo de intervenção, sobre a qual Lodi et al. (2022) elaboraram uma extensa revisão da literatura, enraíza-se em práticas comunitárias que se centram na importância e na crença de que, uma vez feito o mal, a justiça verdadeira vem quando «as relações» são reparadas. ⁶³

60. Coronel & Gómez Hurtado, *Nothing to do with me!*, 412. A partir de Gay (2000)

61. Simmons-Reed, E.A. & Cartledge, G. School Discipline Disproportionality: Culturally Competent Interventions for African American Males. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 4:2 (2014), 95-109. Chatmon, C. & Gray, R. Lifting Up Our Kings: Developing Black Males in a Positive and Safe Space. *Annenberg Institute for School Reform*, VUE, 42, (2015): 50-56. Losen, D.J., & Martinez, P. *Lost opportunities: How disparate school discipline continues to drive differences in the opportunity to learn*. Palo Alto, CA/Los Angeles, CA: Learning Policy Institute; Center for Civil Rights Remedies at the Civil Rights Project, UCLA, 2020.

62. Santrock & Roehring, *Educational Psychology*, 486.

63. Lodi, E.; Perrella, L.; Lepri, G.L.; Scarpa, M.L.; Patrizi, P. Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 19:96 (2022), 1-33.

Parker & Bickmore (2021, p. 473) recordam que se trata também de um esforço de uma pedagogia de «peacebuilding», pois reduzem os conflitos e promovem a *inclusão*, com efeitos notórios para os estudantes marginalizados, que lutam para ter uma voz e por serem compreendidos, trazendo à superfície, pelo diálogo inclusivo, questões críticas de discriminação, racismo e sexismo.⁶⁴ Na escola, trata-se de melhorar o clima e, na sala de aula, de desenvolver proactivamente relações saudáveis a partir de três elementos chave: as vítimas, os ofensores e a sua comunidade. Estas práticas podem ser mais ou menos formalizadas e incluir um conjunto variado de estratégias, como referem Darling-Hamond et al. (2020), que estudam o impacto da justiça restaurativa no mau comportamento e na indisciplina, no bullying, na disparidade racial da ação disciplinar, na participação e no absentismo, no clima da escola, na segurança e nos resultados académicos. Verificaram que melhora o clima da escola e reduz o comportamento inapropriado e problemático dos alunos, assim como as necessidades de intervenção disciplinar.⁶⁵ Gregory et al. (2016) assinalam que os professores que usam a justiça restaurativa desenvolvem melhores relações com os seus alunos oriundos das mais diversas comunidades e grupos.⁶⁶

Como a escola tende a trabalhar para um ideal de aluno – uma tipologia classe média, incerta e pouco fundamentada – ou, nalgumas circunstâncias, baixa a fasquia de exigência académica e comportamental em comunidades identificadas com «populações difíceis», muitos investigadores chamam a atenção para o facto das falhas de comunicação entre professores e entre alunos evidenciarem menor sensibilidade quando há variações no nível socioeconómicas dos alunos, contribuindo para o aumento de referências (Banks, 2015;

-
64. Parker, C. & Bickmore, K. Complexity in restorative justice education circles: Power and privilege in voicing perspectives about sexual health, identities, and relationships. *Journal of Moral Education*, 50:4 (2021), 473.
 65. Darling-Hamond, S., Fronius, T.A., Sutherland, H., Guckenbunrg, S., Petrosino, A. & Hurley, N. Effectiveness of restorative justice in US K-12 schools: A review of quantitative research. *Contemporary School Psychology*, 24 (2020), 298-304. Também Darling-Hamond, S. *Fostering Belonging, Transforming Schools. The Impact of Restorative Practices*. Learning Policy Institute, May 2023. <https://doi.org/10.54300/169.703>
 66. Gregory, A., Huang, F. L., Anyon, Y., Greer, E., & Downing, B. An examination of restorative interventions and racial equity in out-of-school suspensions. *School Psychology Review*, 47:2 (2018), 167-182. doi.org/10.17105/SPR-2017-0073.V47-2

Koppelman, 2020).⁶⁷

É importante ter-se sempre presente que os alunos de minorias culturais, ou em situações económicas difíceis, se veem quotidianamente confrontados com problemas emocionais complexos que os colocam em situação de maior risco de insucesso escolar. Promover um ensino culturalmente sensível, que seja pertinente para todos os alunos e alunas, e não meramente anedótico, reduz os problemas disciplinares em sala de aula (Holloway & Jonas, 2016)⁶⁸ e aumenta a probabilidade de sucesso académico.

Para concluir: uma nova liderança escolar

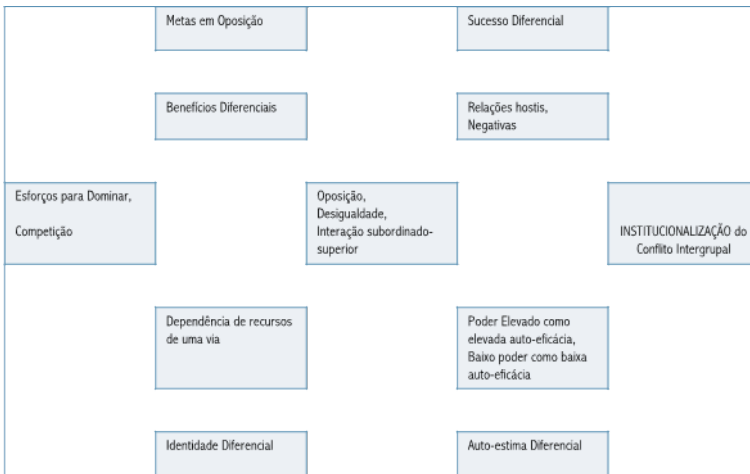
Olhando de novo para a escola como um todo organizacional, poderemos concluir este percurso reflexivo com a distinção introduzida por Johnson & Johnson (2006, p. 149.) quando ao «peace-building» na escola, o qual distingue uma «paz imposta» de uma «paz consensual».⁶⁹ Segundo os autores, os quais são uma referência determinante na aprendizagem e na liderança cooperativas⁷⁰, a cultura de uma escola pode estar alicerçada na competição e em esforços «para dominar», sugerindo um clima de oposição, desigualdade e de interação do tipo subordinado/superior, o que, segundo os resultados da sua investigação, conduz à institucionalização do conflito intergrupar. Numa organização assim enquadrada, as metas perseguidas são metas em oposição: os benefícios são diferenciais, orientados para estabelecer distinções entre os sujeitos.

-
67. Banks, J.A. *Cultural diversity and education*. Boston: Pearson, 2015. Koppelman, K. L. *Understanding human differences*. New York: Pearson, 2020.
 68. Holloway, S. D. & Jonas, Families, Culture and Schooling. In K. Wentzel & G. Ramani (Eds.) *Handbook of Social Influences in School Contexts. A Critical Review of Theory and Research*. New York: Routledge, 2016.
 69. Johnson, D.W. & Johnson, R. T. Peace education for consensual peace: The essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*. 3:2 (2006), 149.
 70. É oportuno lembrar o seu trabalho no modelo «Learning Together», que envolve o trabalho dos alunos em grupos heterogéneos de quatro ou cinco membros, à volta de uma tarefa concreta, recebendo recompensas e reconhecimento (avaliação) com base no trabalho do grupo. Este modelo enfatiza as atividades de team-building, prévias à realização das tarefas e discussões regulares nos grupos sobre como estão a trabalhar entre si. D.W.Johnson & F.P. Johnson. *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Boston: Pearson, 2017.

Os recursos seguem a mesma lógica, pelo que são oferecidos mais àqueles que já atingiram as metas, forjando uma mentalidade de «ganhadores», o qual implica sempre a identificação de «perdedores». E quando o sucesso é assim diferencial, gera relações hostis e negativas, baseadas na percepção de que a um poder mais elevado corresponde uma maior autoeficácia, e a um poder menor, corresponde uma baixa autoeficácia, um fenómeno que gera também uma autoestima diferencial.

Os autores verificaram que é possível fomentar um clima organizacional de paz nas escolas, a que chamaram Paz Consensual, «baseada em alcançar um acordo que: a) termina a violência e as hostilidades e, b) estabelece relações baseadas em interações harmoniosas ou de interdependência positiva [...] que existe quando há uma correlação positiva entre os objetivos individuais atingidos; cada parte só pode atingir a sua meta se todas as outras partes relevantes atingirem as suas».⁷¹

Quadro 2. Uma ideia de escola que corresponde a uma Paz Imposta. Johnson & Johnson (2006), 149.

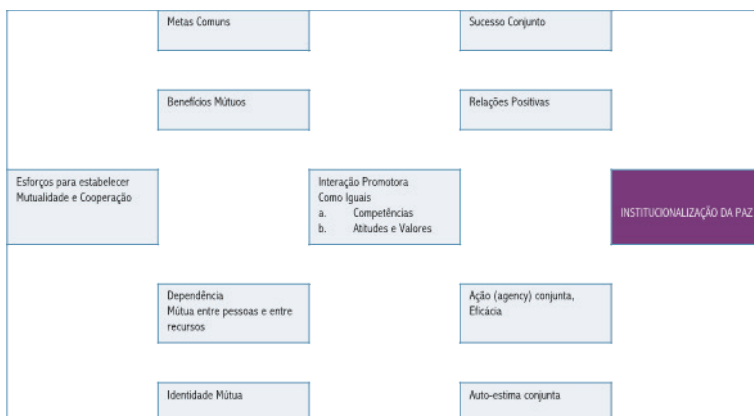


Neste caso, quando se desenvolvem esforços adequados para estabelecer relações de mutualidade (interdependência psicológica e educativa) e de cooperação, os alunos desenvolvem percepções e ações de uma interação promotora – surgida entre iguais – que se baseia na aquisição de valores e de atitudes de cooperação, as quais permitem

71. Johnson, & Johnson, *Peace education for consensual peace*, 149.

institucionalizar a paz como valor e como experiência definidora do clima organizacional da escola.

Quadro 3. Um conceito de escola que corresponde a uma Paz Consensual. Johnson & Johnson (2006), 150.



Metas comuns e benefícios comuns – os quais transformam as formas light de colaboração em verdadeira cooperação – possibilitam a experiência da dependência mútua entre pessoas e no acesso aos recursos, construindo uma identidade que também é mútua.⁷²

Deste modo, o sucesso de cada um é um sucesso mútuo, as relações fortalecem-se de forma positiva, a ação conjunta (*cooperação*) favorece um sentido de eficácia conjunta e uma autoestima que também é partilhada. A investigação em grupo também mostrou esta capacidade de, simultaneamente, promover aprendizagem profunda e significativa, e ainda, construir comunidades de aprendentes capazes de partilhar a vida na escola para o benefício de todos.⁷³

72. Slavin, Robert. *Co-operative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston, Allyn and Bacon, 1995; *Educational Psychology, Theory and Practice*. Boston: Allyn and Bacon, 1997; «Co-operative learning: what makes group-work work?». In *The Nature of Learning. Using research to inspire practice*, ed. Hanna Dumont, David Istance & Francisco Benavides, 162–174. Paris: OECD, 2010. Este texto contempla também o Teams-Games-Tournament. Slavin (2010, 170) sublinha que o que faz a aprendizagem cooperativa funcionar são as metas de grupo e a accountability individual, isto é, «o sucesso do grupo tem de depender da aprendizagem individual de cada membro do grupo». Assim, os melhores alunos, refere, têm interesse em gastar tempo para fornecer explicações aos alunos com mais dificuldades ou para lhes pedir a opinião.
73. Sharan, Shlomo. ed., *Handbook of cooperative learning methods*. New York: Praeger, 1999, é um texto que se mantém atualizado e inclui as investigações de Slavin (modelos Student

Como vimos, um processo de promoção de *conhecimentos, competências, atitudes e valores* pode provocar mudanças comportamentais que permitirão às crianças e aos adolescentes prevenir os conflitos e a violência, transformar pacificamente os conflitos e criar as condições que conduzam à paz, seja a nível intrapessoal, interpessoal, intergrupual ou nacional.⁷⁴ Mas, para que o professor se envolva numa *pedagogia transformadora para a construção da paz*, o seu papel deve ser redefinido, sobretudo pela formação inicial, pois a sua *profissionalidade* necessita de se basear em disposição, conhecimento, competências e o compromisso necessário no envolvimento dos alunos em salas de aula cooperativas, as quais forjam um pensamento crítico e criativo, capaz de resolver prolemas complexos, a começar pelos relacionais.

Os professores também devem tornar-se sensíveis e informadamente «transfronteiriços étnicos, religiosos, de género e de classe social»,⁷⁵ capazes de identificar as suas identidades étnicas e das dos alunos, convocando-as nas suas práticas e interações em sala de aula. A adoção de modalidades cooperativas é tão essencial porque «a pedagogia transformadora para a construção da paz é o oposto da abordagem centrada no professor. Esta abordagem é centrada no aluno e é impulsionada pela aprendizagem ativa e combina pensamento crítico, reflexão, autoconsciência, ética e ação significativa». Não se trata de lançar «valores» para o «saco vazio» dos alunos, mas de os fazer compreender o mundo como um espaço de paz, de reconhecimento mútuo e de enriquecimento na diversidade.

As pedagogias transformadoras para a construção da paz incentivam os alunos a serem conscientes, críticos e recetivos ao vasto mundo da aprendizagem para além dos muros da escola, incluindo a educação informal e não formal das famílias, pares, comunidades, instituições religiosas, instituições não religiosas e meios de comunicação social. Assim as escolas e as salas de aula serão *comunidades* que visam construir

Teams-Achievement Divisions e Team Assisted Individualization and Cooperative) e dos Johnson (além de uma súmula do Learning Together, um estudo de Structuring Academic Controversy). Os grupos de investigação de Sharan dizem respeito a uma organização das salas de aula em que os alunos trabalham de pequenos grupos utilizando inquirição cooperativa, discussão de grupo, e planificação e execução cooperativa de projetos. Estes são parcelarizados em subtópicos que os grupos trabalham até poderem apresentar as suas conclusões à turma.

74. UNESCO, *Transformative pedagogy for peace-building*, 6.

75. UNESCO, *Transformative pedagogy for peace-building*, 6.

nos alunos um *sentido de pertença*, em que cada pessoa é apreciada e reconhecida em si mesma, na sua individualidade irrepetível e preciosa, e no seu contributo para a *vida comum* em torno da construção de *valores partilhados e metas importantes para todos*.

Referências

- Adams, A. & Biddle, B. *Realities of teaching*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1970.
- Alberto, P.A., Troutman, A.C. & Axe, J. *Applied behavior analysis for teachers*. Boston: Pearson, 2022.
- Arends, Richard. *Aprender a ensinar*. Madrid: McGraw-Hill, 2008.
- Ballenger, C. *Teaching Other People Children: Literacy and learning in a bilingual classroom*. New York: Teachers College Press, 1998.
- Banks, J.A. *Cultural diversity and education*. Boston: Pearson, 2015.
- Baumann, Z. D., Marchetti, K. & Soltoff, B. What's the payoff? Assessing the efficacy of student response systems. *Journal of Political Science Education*, 11:3 (2015): 249-263.
- Baumrind, D. Current patterns of parental authority. *Development Psychology Monographs*, 4 (1971): 1-103. <http://dx.doi.org/10.1037/h0030372>
- Bendtro & Kreisle. *Respectful Alliances. Positive Peer Culture*. Lennox, SD: Resilience Resources, 2022.
- Brookhart, SM. Making the most of multiple choice. *Educational Leadership*, 73:1 (2015): 36-39.
- Burns, J.M. *Leadership*. New York, Harper & Row, 1978
- Chatnon, C. & Gray, R. Lifting Up Our Kings: Developing Black Males in a Positive and Safe Space. *Annenberg Institute for School Reform*, VUE, 42, (2015): 50-56.
- Cotton, K. Schoolwide and Classroom Discipline. *School Improvement Research Series*, #9, 1990. <https://educationnorthwest.org/sites/default/files/SchoolwideandClassroomDiscipline.pdf>.
- Coronel, J.M. & Gómez-Hurtado, I. Nothing to do with me! Teachers' perceptions of cultural diversity in Spanish secondary schools. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 2:4 (2015): 400-420.
- Darling-Hamond, S., Fronius, T.A., Sutherland, H., Guckenburg, S., Petrosino, A. & Hurley, N. Effectiveness of restorative justice in US K-12 schools: A review of quantitative research. *Contemporary School Psychology*, 24 (2020): 295-308. doi.org/10.1007/s40688-020-00290-0
- Darling-Hamond, S. *Fostering Belonging, Transforming Schools. The Impact of Restorative Practices*. Learning Policy Institute, May 2023. <https://doi.org/10.54300/169.703>
- Erikson, E. H. *Identity and the life cycle*. New York: International Universities Press, 1959.
- Eisenman, G., Edwards, S., & Cushman, C.A. Bringing reality to classroom management in teacher education. *Professional Educator*, 39:1 (2015), s/n.
- Emmer, E.T., Everson, C.M. & Anderson, L.M. Effective classroom management at the beginning of the school year. *Elementary School Journal*, 80:5 (1980), 219-231.
- Emmer, E. T., Everson, C.M. & Poole, I. R. *Classroom management for middle and high school teachers*. Boston: Pearson, 2022.
- Everson, C.M., Emmer, & Poole, I. R. *Classroom management for elementary teachers*. Boston: Pearson, 2022.
- Fairhol, M. R. The Themes and Theory of Leadership: James MacGregor Burns and the Philosophy of Leadership. The George Washington University. *Center for Excellence in Municipal Management, Working Paper CR01-01*, 2001.
- Garcia, Joe. Indisciplina na Escola: uma reflexão sobre a dimensão preventiva. *Revista Paranaense de Desenvolvimento*, Curitiba, n.95, jan/abr. (1999), 101-108.
- Gay, G. Preparing for Culturally Responsive Teaching. *Journal of Teacher Education*. 53:2 (2002), 106-116.
- Gay, G. *Culturally Responsive Teaching Theory, Research, and Practice*. New York: Teachers College Press, 2000.
- Gentile, D. A. (Ed.). *Media violence and children: A complete guide for parents and professionals*. Praeger Publishers/ Greenwood Publishing Group, 2003.
- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A & Geretwitz, J. The Promise of Restorative Practices to Transform Teacher-Student Relationships and Achieve Equity in School Discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 25:1 (2015), 325-353.

- Gregory, A., Huang, F. L., Anyon, Y., Greer, E., & Downing, B. An examination of restorative interventions and racial equity in out-of-school suspensions. *School Psychology Review*, 47:2 (2018), 167–182. doi.org/10.17105/SPR-2017-0073.V47-2
- Gregory, A.; Ward-Seidel, A.R.; Carter, K.V. Twelve Indicators of Restorative Practices Implementation: A Framework for Educational Leaders. *J. Educ. Psychol. Consult.* **2021**, 31, 147–179.
- Herrenkohl, T. L., Maguin, E., Hill, K. G., Hawkins, J. D., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. Developmental risk factors for youth violence. *Journal of Adolescent Health* 26:3 (2000):176–186.
- Holloway, S. D. & Jonas, Families, Culture and Schooling. In K. Wentzel & G. Ramani (Eds.) *Handbook of Social Influences in School Contexts. A Critical Review of Theory and Research*. New York: Routledge, 2016.
- Huesmann, L. R., Moise-Titus, J., Podolski, C.-L. & Eron, L.-D. Longitudinal Relations Between Children's Exposure to TV Violence and Their Aggressive and Violent Behavior in Youth Adulthood: 1977–1992. *Developmental Psychology*. 39:2 (2003): 201–221.
- Huesmann, L. R., & Kirwil, L. Why observing violence increases the risk of violent behavior by the observer. In D. J. Flannery, A. T. Vazsonyi, & I. D. Waldman (Eds.), *The Cambridge handbook of violent behavior and aggression* (pp. 545–570). Cambridge University Press, 2012.
- Jones, V. & Jones L. *Comprehensive classroom management*: Boston: Pearson, 2016.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. *Assessing Students in Groups: Promoting Group Responsibility and Individual Accountability*. Thousand Oaks, CA: SAGE, 2004.
- Johnson, D.W. & Johnson, R.T. Peace education for consensual peace: the essential role of conflict resolution. *Journal of Peace Education*. 3:2, September (2006), 147–174.
- D.W. Johnson & F.P. Johnson. *Joining Together. Group Theory and Group Skills*. Boston: Pearson, 2017.
- Jones, V. & Jones, L. *Comprehensive classroom management*. Boston: Pearson, 2016.
- Kauffman, J.M., Hallahan, D.P., Mostert, M.P., Trent, S.C., Nuttycombe, D.G. *Managing Classroom Behavior. A Reflective Case-Based Approach*. Boston: Allyn & Bacon, 1993.
- Koppelman, K. L. *Understanding human differences*. New York: Pearson, 2020.
- Kounin, J.S. *Discipline and management in classrooms*. New York: Holt & Rinehart & Winston, 1970.
- Larrivee, B. *Authentic Classroom Management. Creating a Learning Community and Building a Reflexive Practice*. Boston: Pearson, 2009.
- Leeman, Y. Teaching in ethnically diverse schools: teachers' professionalism. *European Journal of Teacher Education*. 29:3 (2006), 341–356.
- Lipsey, M.W., & Derzon, J. H. Predictors of violent and serious delinquency in adolescence and early adulthood: A synthesis of longitudinal research. In R. Loeber & D. P. Farrington (Eds.) *Serious and violent juvenile offenders: Risk factors and successful interventions* (pp. 86–105). Thousand Oaks, CA: Sage Publications, 1998.
- Lodi, E.; Perrella, L.; Lepri, G.L.; Scarpa, M.L.; Patrizi, P. Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health* 19: 96 (2022), 1–33. <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>.
- Losen, D.J., & Martinez, P. *Lost opportunities: How disparate school discipline continues to drive differences in the opportunity to learn*. Palo Alto, CA/Los Angeles, CA: Learning Policy Institute; Center for Civil Rights Remedies at the Civil Rights Project, UCLA, 2020.
- Lan, Xue Mei & Chong, Wei Ying. The Mediating Role of Psychological Empowerment between Transformational Leadership and Employee Work Attitudes. *Social and Behavioral Sciences*, (2015), 183 – 191.
- McLaughlin, H.J. From negation to negotiation: Moving away from the management metaphor. *Action in Teacher Education*, 16 (1994): 75–84.
- Mayer, M. J., & Leone, P. E. A structural analysis of school violence and disruption: Implications for creating safer schools. *Education and Treatment of Children*, 22:3 (1999): 333–356.
- Martella, R.C. & Marchand-Martella, N.E. Improving classroom behavior through effective instruction: An illustrative example using “SRA FLEX Literacy”. *Education and Treatment of Children*, 38:2 (2015): 241–271.
- Miles, N.G. & Soares da Costa, T.P. Acceptances of clickers in a large multimodal biochemistry class as determined by student evaluations of teaching: Are they just an annoying distraction for distance students? *Biochemistry and Molecular Biology Education*, 44:1 (2016): 99–108.
- Milavsky, J. R., Kessler, R., Stipp, H., & Rubens, W. S. (1982). Television and aggression: Results of a panel study. In D. Pearl, L. Bouthilet, & J. Lazar (Eds.), *Television and behavior: Ten years of scientific progress and implications for the eighties: Vol. 2. Technical reviews* (pp. 138–157). Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Noddings, N. *Caring: A relational approach to ethics and moral education*. Univ of California Press, 2013.
- Panayiotou, A.; Kyriakides, L., Creemers, B.P.M., McMahon, L., Vanlaar, G., Pfeifer, M., Rekalidou, G., Bren, M.

- Teacher behavior and student outcomes: Results os a European Study. *Educ. Asse. Eval. Ac.*, 26 (2014): 73-93.
- Parker, C. & Bickmore, K. Complexity in restorative justice education circles: Power and privilege in voicing perspectives about sexual health, identities, and relationships, *Journal of Moral Education*, 50:4 (2021): 471-493. doi: 10.1080/03057240.2020.1832451
- Randolph C. H. & Evertson, C.M. Managing for learning: Rules, roles, and meanings in a writing class. *Journal of Classroom Instruction*, 30:2 (1995): 17-25.
- Romano, M. & Weinstein, C.S. *Elementary classroom management: Lessons from research and practice*. New York: McGraw-Hill, LLC 2023.
- Vargas Peña, J.M. La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 11 (2007), 1-11.
- Reid, M. & Dold, C.J. Burns, Senge, and the Study of Leadership. *Open Journal of Leadership*, 7 (2018), 89-116.
- Sá Carvalho, C. Integridade e formação para a liderança. In: «Eu vim de longe... eu vou p'ra longe» - 50 anos de educação em democracia. Atas do V Colóquio Internacional de Ciências Sociais da Educação. Instituto de Educação, Universidade do Minho (submetido à publicação).
- Santrock, J.W. & Rohering, A. *Educational Psychology*. New York: McGraw-Hill, 2024.
- Saussez, Frédéric & Lessard, C. Entre orthodoxie et pluralisme, les enjeux de l'éducation basée sur la preuve. *Revue française de pédagogie*. 168 (2009), 111-136.
- Shapira, R. Prolonged Dysfunction of Ex-Trusting Transformational Leaders and Its Amoral Camouflage by Charismatic Postures. *Open Journal of Leadership*, 7:3 (2018): 187-208.
- Sleeter, C. E. "Multicultural Education as a Social Movement." *Theory Into Practice* 35:4 (1996): 239-247. <http://www.jstor.org/stable/1477248>.
- Sharam, S.& Chin Tan, I.G. *Organizing Schools for Productive Learning*. Springer, 2008.
- Simmons-Reed, E.A. & Cartledge, G. School Discipline Disproportionality: Culturally Competent Interventions for African American Males. *Interdisciplinary Journal of Teaching and Learning*, 4:2 (2014), 95-109.
- Stilwell, Barbara M. Trauma, Moral Development, and Conscience Functioning, 2. IUPUI ScholarWorks. Conscience Works. <https://hdl.handle.net/1805/15746>
- Vargas Peña, J.M. La diferencia como valor: Hacia una ciudadanía intercultural. Conceptualización de la diversidad cultural e intervención educativa. *Profesorado. Revista de currículo y formación del profesorado*, 11:2 (2007), 1-11.
- Weinstein, C.S. *Middle and secondary classroom management*: Mc Graw-Hill, 2007.
- Weinstein, C.S. & Mignano, A. *Elementary classroom management*. New York: McGraw-Hill, 2007.
- Weinstein, C., Tomlinson-Clarke, S., & Curran, M. Toward a conception of culturally responsive classroom management. *Journal of Teacher Education*, 55:1 (2004), 25-38.
- Werner, E. E. & Smith, R. S. *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press, 1992.
- Williams, J. H., Ayers, C. D., Abbott, R. D., Hawkins, J. D., & Catalano, R. F. Racial differences in risk factors for delinquency and substance use among adolescents. *Social Work Research*. 23:4 (1999): 241-256.
- Winter, Catherine. *Spare the Rod. Amid evidence zero tolerance doesn't work, schools reverse themselves*. APM reports, August 25, 2016. <https://www.apmreports.org/episode/2016/08/25/reforming-school-discipline> fornece uma interessante reflexão; Consultado a 10 de janeiro de 2024.
- Wong, H.; Wong, R.; Rogers, K.; Brooks, A. Managing Your Classroom for Success. *Science and Children*. 49: 10 (2012): 60-64.
- UNESCO. *Transformative pedagogy for peace-building, A guide for teachers*. UNESCO-IICBA: Addis Ababa, Ethiopia, 2017.

12

Educar contra a cultura do abuso. Verdade e narrativa de grupo em dinâmicas abusivas

IANIRE ANGULO ORDORIKA*

ABSTRACT

Educating for peace requires a profound approach to conflicts in order to transform a violent culture into a culture of peace. Pope Francis proposes shifting from a culture of abuse to a culture of care. The narrative of a human group, including within the Church, provides unity and cohesion, offers shared values, and generates a common culture. The study of believing communities where abusive practices occurred highlights both the role of their religious discourse and the fact that the group's shared narrative is shaped not only by doctrinal errors but, above all, by half-truths. This paper presents some elements of Revelation frequently found in the religious discourse of such communities and examines how they may foster abusive dynamics among their members.

Keywords: abuse in the Church, culture of abuse, culture of care, group narrative, narratives.

Não há dúvida de que a educação é um desafio permanente que afecta toda a população, não só para aqueles que estão profissionalmente empenhados nesta tarefa. Também não é uma tarefa a reduzir à esfera intrafamiliar ou a restringir-se à esfera da vida privada. Pelo contrário, a educação tem um claro elemento público e político, pois todos são desafiados a questionar-se sobre o tipo de sociedade que é proposta como horizonte e para o qual queremos avançar como grupo humano. O Magistério do Papa Francisco tem insistido em propor o *cuidado* como elemento caraterístico dessa meta para a qual, como humanidade, somos instados a avançar¹.

* Este texto faz parte do Projeto de Investigação Jordão das Universidades Jesuítas de Espanha (UNIJES) sobre a dimensão estrutural do abuso na Igreja a partir de uma perspectiva teológica.

Faculdade de Teologia (Universidade Loyola Andalucía), Spain.

✉ iangulo@uloyola.es

 <https://orcid.org/0000-0003-3682-4151>

Se entendermos a *cultura* como a experiência acumulada que é produzida na interação com a realidade e partilhada pelos membros de um grupo humano², não é anódino que o Papa Francisco contraste esta *cultura do cuidado*, que é apresentada como um horizonte, com a *cultura do abuso* que prevalece³, tanto dentro como fora da esfera eclesial. Para este estudo vamos abordar a crise global em que toda a Igreja está imersa por causa dos abusos. Falar dela como uma *cultura* é reconhecer que ela precisa de ser abordada de uma forma mais profunda.⁴ Não basta renovar e desenvolver as medidas penais e canônicas, mesmo que isso seja necessário não só para fazer justiça às vítimas, mas também porque toda a legislação tem um forte elemento exemplar⁵. É igualmente necessário abordar os elementos que promovem uma cultura abusiva, que é muito mais complexa e menos óbvia.

-
1. Para uma visão geral desta questão, Ianire Angulo Ordorika, «Hacia una cultura del cuidado», en *Ventanas a la sinodalidad*, ed. Elisa Estévez López y Paula Depalma (Estella: Verbo Divino, 2023), 117-20.
 2. Tomamos a definição de Berger e Luckmann, retomada por Esther Miquel: “A cultura é a parte ou a dimensão da experiência acumulada de um grupo humano que tem origem na sua interação criativa com o meio vivo e é partilhada por todos os seus membros”. Esther Miquel Pericás, *Jesús y los espíritus: aproximación antropológica a la práctica exorcista de Jesús*, Biblioteca de Estudios Bíblicos Minor 13 (Salamanca: Sígueme, 2009), 29.
 3. Fá-lo em, Francisco, «Carta do Papa Francisco ao Povo de Deus», 20 de agosto de 2018, https://www.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2018/documents/papa-francesco_20180820_lettera-popolo-didio.html.
 4. Falar de uma “crise global” não é um exagero. Pelo contrário, é o que Francisco também reconhece: “Toda a Igreja está em crise por causa da questão dos abusos; ainda mais, hoje a Igreja não pode dar um passo em frente sem aceitar esta crise”. Francisco, «Carta do Santo Padre ao cardeal Reinhard Marx, Arcebispo de Munique e Freising», 10 de junio de 2021, <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2021/documents/20210610-cardinale-marx.html>.
 5. Não faltaram reformas neste domínio. Para uma visão geral das alterações introduzidas no livro VI do Código de Direito Canônico, Francisco J. Campos Martínez, «Los delitos contra la libertad e indemnidad sexual de las personas en el nuevo libro VI CIC», en *El Derecho Canónico ante los abusos sexuales*, ed. Carmen Peña y Miguel Campo Ibáñez (Madrid: Dykinson, 2023), 19-71.

1. A aplicação da proposta de Galtung

O sociólogo norueguês Johan Galtung propõe que a violência tem uma tripla dimensão: direta, estrutural e cultural⁶. A violência direta é aquela que é clara e evidente, seja qual for a sua expressão física, verbal ou psicológica, mas que é sustentada por duas dimensões menos óbvias. São elas a violência estrutural, que é a violência intrínseca aos sistemas sociais, políticos e económicos, e a violência cultural. Ao falar de violência cultural, Galtung refere-se a todos os elementos que fazem parte da cultura de um grupo humano e que servem para justificar e legitimar tanto a violência direta como a estrutural. A partir deste modelo de compreensão, a educação para a paz não é possível se não procurar inverter estes três aspectos da violência.

Não é difícil descobrir o papel importante que a narrativa desempenha na chamada *violência cultural*. As narrativas de grupo, que não se limitam àquelas que são explicitamente verbalizadas, têm várias funções muito importantes, pois nelas uma comunidade humana diz-se a si mesma, situa-se perante os outros e estabelece quais comportamentos são legítimos e valiosos e quais não o são⁷. Desta forma, a narrativa de uma comunidade dá-lhe unidade e coesão, oferece valores comuns e gera uma cultura partilhada por todos os seus membros. Assim, uma narrativa distorcida pode fazer com que as práticas abusivas, diretas ou estruturais, pareçam razoáveis e apropriadas, normalizando na vida quotidiana o que não deveria ser normal.

É esclarecedor aplicar a abordagem de Galtung à crise dos abusos na Igreja. Como se fosse a ponta de um iceberg, a observação dos abusos perpetrados na comunidade eclesial permitiu-nos reconhecer que estes são muito mais do que problemas pontuais causados por indivíduos específicos e que, por detrás deles, existe uma dimensão estrutural que justifica e facilita as dinâmicas abusivas⁸. Traduzindo para a linguagem

6. Para uma visão geral da sua proposta, Johan Galtung, «La violencia: cultural, estructural y directa», *Cuadernos de estrategia*, n.º 183 (2016): 147-68.

7. “A cultura prega, ensina, adverte, incita e até embota as nossas mentes para nos fazer ver a exploração e/ou repressão como algo normal e natural, ou torna possível a alienação para viver fingindo não sentir as suas consequências”. Nossa tradução de, Galtung, 155.

8. A título de exemplo, veja-se que o sistema de governo eclesial está intimamente ligado à ordem sacerdotal, carece de sistemas de controlo sobre os bispos que, além disso, concentram em si o que seria o equivalente ao poder legislativo, executivo e judicial na sociedade civil. Sobre esta questão, cf. Carlos Schickendantz, «Fracaso

de Galtung, poderíamos dizer que a investigação da violência direta nos mostrou a violência estrutural que a sustenta. Assim, sem retirar a responsabilidade pessoal aos autores, verificou-se que certas formas de organização da Igreja são propícias a esse comportamento e, por conseguinte, susceptíveis de reforma⁹.

Se, por um lado, se tem vindo a dar cada vez mais atenção aos elementos estruturais que estão na base das práticas abusivas na esfera eclesial, o mesmo ainda não acontece com os elementos culturais que, segundo a proposta de Galtung, sustentam e justificam tanto a violência estrutural como a violência direta. Sem contradizer a Unidade da Igreja, a Igreja é uma Comunidade de comunidades, e cada uma delas elabora as suas próprias narrativas, gerando assim uma identidade e uma cultura de grupo. O Magistério, a Tradição e a Escritura são os mesmos na Igreja Católica, mas cada comunidade crente que a constitui enfatiza ou oblitera diferentes elementos desta Revelação partilhada na sua narrativa de grupo. A análise da narrativa permitir-nos-á descobrir e distinguir os elementos que se revelam facilitadores de dinâmicas abusivas e os que as previnem¹⁰.

2. Narrativas eclesiais que favorecem dinâmicas abusivas

O estudo de comunidades crentes onde se verificaram práticas abusivas permite-nos, por um lado, confirmar a pertinência da narrativa partilhada e, por outro, constatar que essa narrativa não é tanto moldada por erros doutrinários como por meias verdades. Estas não são conde-

institucional de un modelo teológico-cultural de Iglesia. Factores sistémicos en la crisis de los abusos», *Teología y vida* 60, n.o 1 (2019): 9-39, <https://doi.org/10.4067/S0049-34492019000100009>. Centrar-se no caso chileno e mostrar os pontos de contacto em relação ao relatório australiano, Carlos Schickendantz, «Mentalidades elitistas y clericalismo estructural. Algunas lecciones eclesiológicas que deja el “caso chileno”», en *Teología y prevención: estudio sobre los abusos sexuales en la Iglesia*, ed. Daniel Portillo Trevizo, Presencia Teológica 282 (Maliaño: Sal Terrae, 2020), 95-125.

9. O impulso dado à sinodalidade ou à reforma da cúria, por exemplo, deve ser entendido nesta perspectiva preventiva. Francisco, «Praedicate Evangelium sobre a Cúria Romana e o seu serviço à Igreja no mundo», 19 de marzo de 2022, https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_constitutions/documents/20220319-costituzione-ap-praedicate-evangelium.html.
10. Sobre esta questão da narrativa, Ianire Angulo Ordorika, «Palabras y silencios. El papel de la narrativa en dinámicas abusivas», *Estudios Eclesiásticos* 99, n.o 388 (2024): 47-78, <https://doi.org/10.14422/ee.v99.i388.y2024.002>.

náveis em si mesmas, mas a experiência mostra que, sem serem equilibradas por outros elementos doutrinários ou sem passarem pelo crivo de certos critérios interpretativos, geram uma cultura propícia a abusos de todo o género.

Como se pode imaginar, não é fácil aceder a estas narrativas a não ser através dos textos das próprias comunidades, que, por sua vez, muitas vezes não são facilmente partilhados, antes, narrados com muita desconfiança. Para além disso, os documentos de natureza pública têm de ser lidos nas entrelinhas, tendo como pano de fundo as situações abusivas ocorridas no seu seio e tendo consciência de que, tal como acontece com o direito próprio das instituições eclesiais, são escritos com a consciência de que serão lidos por estranhos e, muitas vezes, carecem da sua aprovação. Não estamos a sugerir que haja uma intenção clara de enganar, longe disso, antes, alertar para o facto que há muitas vezes uma certa auto-consideração de que não se pode ser totalmente compreendido por estranhos¹¹.

Apesar desta dificuldade, há uma série de elementos que, de uma forma ou de outra, surgem repetidamente nas comunidades eclesiais que tiveram ou têm problemas de abusos no seu seio, ou que estão a ser investigadas por abuso¹². Sem pretender ser exaustiva, eis algumas características que são frequentes nestas narrativas de grupo e que podem ser observadas nos seus próprios documentos oficiais.

3. Uma antropologia negativa e dualista

A consideração bíblica do ser humano move-se entre a admiração pela sua grandeza e, ao mesmo tempo, o reconhecimento da sua tendência para a desobediência¹³. Este equilíbrio saudável entre otimismo e pessimismo antropológico perde-se na compreensão da pessoa nas comunidades onde ocorrem dinâmicas abusivas. É comum que estas fomentem uma narrativa sobre a pessoa que sublinha a

11. A este respeito, a forma como as seitas utilizam a linguagem pode ajudar-nos a compreender do que estamos a falar. Sobre esta questão, Laetia Schlessler-Gamelin, *Le langage des sectes. Déjouer les pièges* (Paris: J'ai Lu, 2001), 36-61.
12. Muito do que se segue é fruto de uma estadia de pesquisa nos arquivos do Dicastério para a Vida Consagrada e as Sociedades de Vida Apostólica, facilitada e financiada pela Universidade Loyola e pelo Projeto Jordão.
13. Pontificia Comisión Bíblica, «¿Qué es el hombre?» (*Sal 8,5*). *Un itinerario de antropología bíblica*, BAC documentos 75 (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2020).

tendência para o pecado, insistindo numa permanente suspeita da própria intuição ou critério. Encontramos uma tendência para o dualismo, quer antropológico (*corpo - alma* ou *corporeidade - espiritualidade*), quer na percepção da realidade.

Esta visão tende a ver o mundo como uma representação daquilo que se opõe ao Evangelho e não como o objeto do amor de Deus. Insiste-se nos elementos negativos como característicos da sociedade e, ao mesmo tempo, acentua-se o contraste da própria comunidade, apresentada a partir de parâmetros perfeccionistas e idealizados. Enquanto a primeira é marcada pelos traços que caracterizam a corporeidade, a segunda aponta para o mais elevado do espírito. Isto reforça a coesão do grupo, acentuando a diferenciação entre o *nós* e *os outros*, sendo estes últimos perccionados como uma ameaça aos próprios valores. Embora não verbalizada, a pertença à comunidade leva-os a verem-se como *especiais e diferentes* dos outros, com um forte sentido de elite cristã.

Como consequência desta visão antropológica, tudo o que é considerado “demasiado humano” não é legitimado no seio da comunidade, tornando muito difícil uma integração saudável da corporeidade, da afetividade, da fragilidade humana e das emoções e sentimentos que não se enquadram no parâmetro espiritual. Uma narrativa marcada por esta percepção dualista não oferece ferramentas vitais para elaborar a frustração, para canalizar os próprios impulsos ou para acolher os sentimentos e emoções sem os julgar.

A classificação como *pecaminoso* de tudo o que não se enquadra num ideal de vida pessoal e comunitário excessivamente espiritualizado facilita a manipulação, na medida em que prejudica a autoestima, suscita uma desconfiança permanente em relação aos próprios critérios e intuições e reforça a necessidade constante de validação externa, quer através da própria comunidade, quer através de quem ocupa posições de autoridade. Isto é ainda reforçado por uma idealização absoluta dos líderes da comunidade, que são apresentados como exemplares e dos quais não é permitido ver qualquer tipo de sombra¹⁴.

14. Nesta linha, a experiência mostra-nos a elevada percentagem de fundadores e fundadoras que, com o passar do tempo, se revelam abusadores. Juan Bautista Duhau, «Revisión y actualización de la teología de los fundadores a partir de la crisis de los abusos», *Teología y Vida* 62, n.o 1 (9 de abril de 2021): 37-58; Céline Hoyeau, *La trahison des pères. Emprise et abus de fondateurs de communautés nouvelles* (Montrouge: Bayard, 2021).

A compreensão pessimista e dualista do ser humano pode prejudicar a capacidade pessoal de discernimento e anular os mecanismos naturais de defesa que nos permitem protegemo-nos das agressões. Desta forma, fomenta-se a insegurança pessoal e a dependência daqueles que mantêm uma atitude infantil perante o paternalismo ou maternalismo dos dirigentes. Como dissemos, não há erro doutrinário grave nesta percepção da realidade, mas são omitidos ou mesmo anulados elementos que seriam capazes de equilibrar e prevenir aberrações sectárias e dinâmicas abusivas.

Esta visão antropológica ignora o rosto amigo da humanidade, colocando-nos diante dela na defensiva e não do ponto de vista positivo já proposto na Constituição Pastoral *Gaudium et Spes*. Além disso, esta compreensão do ser humano ignora a presença e a ação do Espírito Santo tanto na história concreta como na vida de cada batizado. Entre muitas outras consequências, esta convicção ajudaria a desenvolver a capacidade de discernimento de cada um, permitiria acolher e escutar honestamente todas as pessoas, incluindo aquelas que não pertencem à própria comunidade e que pensam de forma diferente, e encorajaria os processos sinodais e o discernimento conjunto.

4. Virtudes a louvar e a incentivar

As virtudes enaltecidas na narrativa destas comunidades, nas quais se registam situações abusivas, são coerentes com a concepção antropológica que lhes está subjacente. Sem pretendermos ser exaustivos, gostaríamos de chamar a atenção para três das atitudes que são encorajadas entre os membros destas comunidades: a obediência, o sacrifício e a unidade. Mais uma vez, estas três atitudes têm um sólido fundamento bíblico e o apoio da tradição eclesial, mas a forma como são priorizadas e referidas leva a uma interpretação distorcida e esconde outros valores evangélicos.

Ninguém pode negar que a obediência a Deus e à Sua vontade é um princípio fundamental da experiência de crença. Amplamente justificado pelas Escrituras, é um princípio permanentemente defendido pela Igreja. Do mesmo modo, a conveniência de um acompanhamento espiritual faz parte da tradição mais sólida. Consciente da capacidade infinita de auto-engano que nós, seres humanos, temos, a sabedoria eclesial considerou as virtudes de ter as nossas intuições confrontadas por alguém com uma maior formação espiritual.

Este equilíbrio entre busca pessoal e mediação comunitária – esta última expressa em pessoas concretas –, rompe-se nas narrativas de grupo das comunidades com tendência para dinâmicas abusivas. Nelas, a obediência a Deus é simplesmente identificada com a submissão aos líderes e aos seus mandatos, de tal modo que não é tida em conta a capacidade de cada um de discernir a vontade divina e de escutar a sua voz naquele sacrário que, como afirma a *Gaudium et Spes*, é a própria consciência (GS 16)¹⁵. Estas comunidades aplaudem como uma virtude o facto de os seus membros aceitarem, com toda a disponibilidade e sem questionar, o que é apresentado como a vontade de Deus por outros em nome da sua autoridade institucional ou espiritual. Assim, a busca pessoal irrenunciável é substituída pela submissão a superiores legítimos, e a submissão a estes é identificada, sem nuances, com a obediência a Deus.

Em coerência com a visão antropológica que perpassa as narrativas destes grupos, o sacrifício é também frequentemente apresentado como uma virtude valorizada e reconhecida entre os seus membros. Mais uma vez, o Evangelho é pontuado por ditos que lembram a necessidade de abraçar a própria cruz e de negar-se a si mesmo como exigências do seguimento de Jesus Cristo (cf. Mc 8,34-37). O sacrifício é deturpado na medida em que é visto como um fim em si mesmo e não como uma consequência do amor. O carácter salvífico da paixão de Cristo reside no facto de ela ser a expressão máxima do seu amor até ao fim (cf. Jo 13,1), mas o sofrimento, em si mesmo, não tem valor soteriológico.

As narrativas das comunidades eclesiais em causa tendem a caracterizar-se por um elogio do sofrimento e por uma valorização do sacrifício em si mesmo e não tanto como meio de amor ou como consequência dele. Esta percepção, que é coerente com a sua forma dualista de compreender a realidade, considera benéfico tudo o que mortifica o corpo, julga suspeita qualquer situação de prazer e permite que qualquer circunstância que provoque sofrimento seja justificada

15. O valor da consciência pessoal tem sido mantido mesmo nas mais clássicas exortações à obediência pela tradição espiritual. Por exemplo, numa admoestação espiritual ou admoestação sobre a obediência, São Francisco de Assis afirma: “Mas se o prelado vos mandar fazer algo que é contra a vossa alma, mesmo que não lhe obedeçais, não o abandoneis por isso” (Admonición 3,7). A tradução é nossa a partir de, José Antonio Guerra, ed., *San Francisco de Asís. Escritos. Biografías. Documentos de la época* (Madrid: BAC, 1998).

como um bem para a pessoa. Isto transmite indiretamente a imagem de um Deus sádico que se compraz com a mortificação e se ofende com o bem-estar. Não é difícil imaginar como a linguagem sacrificial valida muitos comportamentos abusivos no seio do grupo.

A última atitude que gostaríamos de destacar entre as que são louvadas e consideradas virtuosas na narrativa das comunidades de que estamos a falar é a unidade. Mais uma vez, este é um valor que acompanha a tradição eclesial e é explicitamente justificado na Escritura, especialmente quando o quarto Evangelho apresenta Jesus pedindo ao Pai “que todos sejam um. Como tu, Pai, estás em mim e eu em ti, que também eles sejam um em nós, para que o mundo creia que tu me enviaste” (Jo 17,21). A má interpretação deste valor reside na forma como esta unidade é confundida com uniformidade no seio do grupo.

Característica da fé cristã é a crença num Deus que, sendo Um, é Trino. A absoluta Unidade divina não é contradita pelo facto de ser constituída por três Pessoas diferentes. A comunhão intratrinitária no amor é o ponto de referência para o qual aponta a citação joanina e que deve orientar a compreensão da comunidade eclesial. Pelo contrário, nas narrativas dos grupos eclesiais que estudámos, esta consideração da unidade é ignorada para dar ênfase a uma conceção das relações intracomunitárias que não deixa lugar a divergências de critérios ou a questionamentos. Em vez de encontrarem o referente da unidade numa doutrina trinitária correcta, baseiam as suas abordagens numa interpretação idelizada do desejo expresso pelo autor dos Actos dos Apóstolos¹⁶: “A multidão dos que acreditavam era um só coração e uma só alma” (Act 4,32a).

O objetivo é não só que todos os membros de uma comunidade pensem, sintam e vivam da mesma maneira, mas também que o façam no estilo e na forma considerados característicos da comunidade no seu conjunto. Um exórdio à unidade baseado nestes critérios deslegítima qualquer opinião, decisão ou sentimento que não esteja em conformidade com um parâmetro estabelecido pela comunidade e que não corresponda às expectativas da comunidade. Assim, em nome da unidade, a coesão do grupo é reforçada através da homogeneidade e uniformidade dos seus membros, anulando as peculiaridades e carismas

16. Os conflitos na primeira comunidade, atestados no próprio livro dos Actos, mostram que se trata de um desejo e não de uma característica da comunidade, mesmo que seja expresso em termos gerais.

personais de cada um deles. De forma subtil e implícita, cada indivíduo é induzido a escolher, muitas vezes inconscientemente, entre pertencer ao grupo ou ser ele próprio. Assumir que esta última é a escolha mais frequente, é não compreender a complexidade humana.

5. Como referir as tradições

Entre os documentos das comunidades eclesiais em que se verificaram dinâmicas abusivas, é muito notável a abundância de citações de Padres da Igreja e de santos para apoiar e justificar o que se diz com critérios de autoridade. Do modo como essas referências são utilizadas, parecem deduzir-se alguns falsos argumentos. O primeiro deles é aquele que identifica o antigo com o verdadeiro. Assim, quanto mais recuamos no tempo, mais nos aproximamos da origem eclesial e, portanto, maior é a veracidade. A recuperação de tradições próprias da Igreja Oriental ou a atual ascensão dos Santos Padres parecem responder a esta dedução tácita. O erro de uma tal identificação reside no facto de omitir toda a reflexão e esclarecimentos teológicos elaborados ao longo dos séculos, negando o crescimento e o aperfeiçoamento da compreensão das verdades reveladas que o tempo tornou possível. Por exemplo, a posição dos Santos Padres sobre o matrimónio, a corporeidade ou a consideração das diferentes vocações cristãs não pode ser considerada mais verdadeira do que a apresentada pelo Concílio Vaticano II.

A forma como se utilizam as referências aos santos revela um segundo falso silogismo: tudo o que foi dito por alguém canonizado pela Igreja é verdadeiro, irrepreensível e não carece de acréscimos. A partir de uma compreensão errónea da hagiografia, deduz-se que, com o reconhecimento da santidade, todas e cada uma das palavras dos declarados santos estão a ser validadas. Estas, aliás, são muitas vezes apresentadas fora de qualquer contexto literário, cultural e teológico, como uma afirmação inabalável e inquestionável. Veja-se, por exemplo, que a santidade de vida não é posta em causa ao contextualizar, questionar e interpretar a consideração de Santo Inácio de Loyola sobre a conveniência de negar “com cega obediência todo o nosso juízo e julgamento” perante a ordem do superior (cf. Const. 547).

A forma como as comunidades eclesiais que estudamos recorrem a estas tradições espirituais permite que as suas narrativas não sejam postas em causa, pois fazê-lo seria questionar os santos em cuja auto-

ridade justificam as suas reivindicações. Além disso, estes dois silogismos erróneos revelam uma compreensão fixista da Verdade, da história e do próprio ser humano, que contradiz intrinsecamente a concepção da *revelação progressiva*. O facto de a revelação ter atingido a sua plenitude em Jesus Cristo não implica que a capacidade humana de a perceber não esteja a evoluir.

Há várias décadas, a Comissão Bíblica Pontifícia declarou enfaticamente que uma leitura literalista das Escrituras não é uma possibilidade dentro da Igreja Católica. Sobre esta visão fundamentalista, afirma:

O problema de base dessa leitura fundamentalista é que recusando de levar em consideração o carácter histórico da revelação bíblica, ela se torna incapaz de aceitar plenamente a verdade da própria Encarnação. O fundamentalismo foge da estreita relação do divino e do humano no relacionamento com Deus. Ele se recusa em admitir que a Palavra de Deus inspirada foi expressa em linguagem humana e que ela foi redigida, sob a inspiração divina, por autores humanos cujas capacidades e recursos eram limitados¹⁷.

Se o carácter histórico da revelação bíblica não pode ser ignorado, quanto mais será necessário aplicar critérios hermenêuticos às afirmações dos santos, por mais relevantes que tenham sido na história da Igreja. Utilizar as suas afirmações descontextualizadas como critério de autoridade é o mesmo que citar a Escritura de forma fundamentalista, o que não é legítimo no seio da Igreja Católica. Seria necessário questionar o uso dos textos dos Santos Padres e da tradição espiritual da Igreja à luz dos critérios bíblicos de interpretação, tendo em conta o contexto cultural, o género literário e o conjunto da vida e da obra do autor, sem partir do princípio de que aquilo que pode ter sido válido para essa pessoa no seu momento histórico continua a ser válido para todos e para todos os tempos.

17. Pontifícia Comissão Bíblica, «A Interpretação da Bíblia na Igreja», 15 de abril de 1993, https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/pcb_documents/rc_con_cfaith_doc_19930415_interpretazione_po.html.

6. Abordar as narrativas para transformar a cultura de grupo

Por mais difícil que seja sempre abordar a cultura de um grupo humano, a transformação da cultura do abuso em cultura do cuidado só será possível na medida em que tomarmos consciência de como, sem que isso seja evidente, ela pode sustentar e justificar estruturas e práticas abusivas. Os exemplos dados, que emergem da análise dos textos de comunidades eclesiais em que ocorreram dinâmicas abusivas, evidenciam a necessidade de estarmos atentos às suas narrativas, conscientes de que, embora não encontremos erros doutrinários, os acentos e as nuances conduzem a interpretações errôneas e a “meias verdades” que não são inócuas, pois podem sustentar e incentivar situações abusivas, justificando-as, ainda por cima, em nome de Deus.

O desafio de educar para uma cultura do cuidado encontra, sem dúvida, no Evangelho uma fonte permanente de inspiração. No entanto, é importante não esquecer que nem todas as narrativas eclesiais são propícias a este tipo de cultura. Meias-verdades matizadas, uma releitura crítica da tradição espiritual da Igreja e a correção de interpretações erradas são instrumentos que tornarão possível esta transformação.

Referências

- Angulo Ordorika, Ianire. «Hacia una cultura del cuidado». En *Ventanas a la sinodalidad*, editado por Elisa Estévez López y Paula Depalma, 111-36. Estella: Verbo Divino, 2023.
- Angulo Ordorika, Ianire. «Palabras y silencios. El papel de la narrativa en dinámicas abusivas». *Estudios Eclesiásticos* 99, n.º 388 (2024): 47-78. <https://doi.org/10.14422/ee.v99.i388.y2024.002>.
- Campos Martínez, Francisco J. «Los delitos contra la libertad e indemnidad sexual de las personas en el nuevo libro VI CIC». En *El Derecho Canónico ante los abusos sexuales*, editado por Carmen Peña y Miguel Campo Ibáñez, 19-71. Madrid: Dykinson, 2023.
- Duhau, Juan Bautista. «Revisión y actualización de la teología de los fundadores a partir de la crisis de los abusos». *Teología y Vida* 62, n.º 1 (9 de abril de 2021): 37-58.
- Francisco. «Carta do Papa Francisco ao Povo de Deus», 20 de agosto de 2018. https://www.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2018/documents/papa-francesco_20180820_lettera-popolo-didido.html.
- Francisco. «Carta do Santo Padre ao cardeal Reinhard Marx, Arcebispo de Munique e Freising», 10 de junho de 2021. <https://www.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2021/documents/20210610-cardinale-marx.html>.
- Francisco. «Praedicate Evangelium sobre a Cúria Romana e o seu serviço à Igreja no mundo», 19 de março de 2022. https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_constitutions/documents/20220319-constitutio-ap-praedicate-evangelium.html.
- Galtung, Johan. «La violencia: cultural, estructural y directa». *Cuadernos de estrategia*, n.º 183 (2016): 147-68.
- Guerra, José Antonio, ed. *San Francisco de Asís. Escritos. Biografías. Documentos de la época*. Madrid: BAC, 1998.
- Hoyeau, Céline. *La trahison des pères. Emprise et abus de fondateurs de communautés nouvelles*. Montrouge: Bayard, 2021.
- Miquel Pericás, Esther. *Jesús y los espíritus: aproximación antropológica a la práctica exorcista de Jesús*. Biblioteca de Estudios Bíblicos Minor 13. Salamanca: Sígueme, 2009.

- Pontificia Comisión Bíblica. *La interpretación de la Biblia en la Iglesia: discurso de su Santidad el Papa Juan Pablo II y Documento de la Pontificia Comisión Bíblica*. Madrid: PPC, 1994.
- Pontificia Comisión Bíblica. «¿Qué es el hombre?» (Sal 8,5). *Un itinerario de antropología bíblica*. BAC documentos 75. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 2020.
- Pontificia Comissão Bíblica. «A Interpretação da Bíblia na Igreja», 15 de abril de 1993. https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/pcb_documents/rc_con_cfaith_doc_19930415_interpretazione_po.html.
- Schickendantz, Carlos. «Fracaso institucional de un modelo teológico-cultural de Iglesia. Factores sistémicos en la crisis de los abusos». *Teología y vida* 60, n.º 1 (2019): 9-39. <https://doi.org/10.4067/S0049-34492019000100009>.
- Schickendantz, Carlos. «Mentalidades elitistas y clericalismo estructural. Algunas lecciones eclesiológicas que deja el "caso chileno"». En *Teología y prevención: estudio sobre los abusos sexuales en la Iglesia*, editado por Daniel Portillo Trevizo, 95-125. Presencia Teológica 282. Maliaño: Sal Terrae, 2020.
- Schlesser-Gamelin, Laetitia. *Le langage des sectes. Déjouer les pièges*. Paris: J'ai Lu, 2001.

13

The Fronteira Palace – from War Time to the Triumph of Peace

JORGE DE NOVAES BASTOS

ABSTRACT

The XVIIth Cent. Fronteira Palace and surrounding Estate is located in Benfica, Lisbon, at the Monsanto Park foothill. From early ages, this country area was known for the farming and hunting activities. When the future King D. Pedro II challenged his friend, the Count D. João de Mascarenhas to be invited for a hunting party in his Estate. The Count excused himself and asked for some time extension to improve his modest dwellings in order to host this important Royal guest and his entourage. As a result, the construction of a remarkable Palace took place completed with magnificent gardens. This architectural ensemble with its set of glazed tiles (“azulejos”) panels provides a deep insight into the Portuguese built heritage. In the first floor (“piano nobile”), a large assembly room – the Room of the Battles, depicts on the walls *azulejos* panels the major battles where the Count participated and major victories against the invading Spanish Army. These Restoration War battles are a living testimony of the Portuguese need of freedom. The outdoor space adjacent to this interior war room is located the Liberal Arts Gallery where knowledge is emphasized. Along this extensive veranda promenade, the trivium and the quadrivium areas of knowledge are represented on large *azulejos* panels separated by white marble statues representing the mythology gods. The N-S frontier wall dividing the indoor and the outdoor spaces is covered with the Poetry *azulejos* panel, probably, to elate this supreme art form. The major purpose of this work is to present an important art legacy created more than 300 years ago with the importance of the arts over the war disasters. A promise of an enduring brighter future through education and culture may improve our lives.

Keywords: architecture, gardens, glazed tiles, liberal arts, palace, poetry.


1. Introduction

When a given civilization reaches its peak it usually brings within itself the seeds of destruction. Portugal is no exception and, after a glorious past through the Discoveries Golden Age, a single battle fought in Northern Morocco – Alcácer Quibir, on Aug. 4, 1578, led the Portuguese Kingdom to the political

* The CIAUD, Research Centre for Architecture, Urbanism and Design, Lisbon School of Architecture, Universidade de Lisboa and the national funding through FCT - Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., under the Strategic Project ref. no. UIDB/04008/2020, travel grant, is gratefully acknowledged by the author.

University of Lisbon – School of Architecture.

✉ jnbastos@fa.ulisboa.pt

 <https://orcid.org/0000-0002-5739-5926>

and financial collapse, due to the royal army annihilation on the desert sands. The young King D. Sebastião was killed in action and as he had no direct successors, a dynastic crisis began.

During nearly a century vast amounts of riches were brought from far overseas territories to this European country in the SW end of Europe. Although there were joint peaceful experiences with the powerful Spanish neighbour quite often, there were skirmishes, battles and various wars fought fiercely between both countries. However, in 1580, the Spanish King Philip II was enthroned as King of Portugal, during the Tomar Court assembly. Portugal lost its independence as a sovereign kingdom and it was annexed into the Castille kingdom.



a. Army
Field-Marshal.



b. Coat-of-Arms.



c. Marquis of
Fronteira (1670),
Galleria. degli Uffizi.

Fig. 1. D. João de Mascarenhas (1633–1683), Second Count da Torre.

The Spanish rule lasted until the First of December 1640, when a group of nobles decided to expel the Spanish Governor from the country and to acclaim the Duke of Braganza as the new King of Portugal – D. João IV. Naturally, this unilateral Declaration of Independence resulted into a state of war between both countries that lasted nearly 28 years. During the 28-year long Restoration Wars period, the young Count became responsible for the extensive Alentejo Province where some of the major battles occurred. On Feb, 13, 1668, the Lisbon Peace Treaty was finally signed between both countries, with the assistance of the English Ambassador in Lisbon. A new Peace-era began and the Portuguese kingdom was able to rebuild. A more peaceful moment in time began

The incoming years under peace were essential to recuperate from wartime losses. A large amount of funds from the vast properties income were slowly becoming available and they could be

used in more enjoyable activities. The Count D. João de Mascarenhas, Portuguese Army Field-Marshal in charge of the Alentejo Province, has now enough available funds to assume a magnificent enterprise, Fig. 1. In 1670, while he still was the Prince Regent, the future King D. Pedro II bestowed for the first time, the title of Marquis of Fronteira to the Count D. João de Mascarenhas.¹

From 1958, the late Arch. Prof. Emeritus Frederico George (1915-1994) was in charge with the restoration works. In 1988, the author began working on the Palace restoration works. Within this built ensemble, the extensive use of glazed ceramic tiles (“*azulejos*”) on the building walls, as well as, on some roof coverings, make the ensemble an unique Portuguese cultural landmark. These decorative elements also fulfil another important assignment which is to provide the monument with a structuring program to celebrate the Arts Patron: Count D. João de Mascarenhas (1633-1681) glorious achievements, both military and cultural, his taste, dreams and objectives.

This study main purpose is to present a unique portuguese architectural ensemble built during the XVII-th. Century third quarter in the Lisbon northern region, at the Monsanto hill footsteps. This 50,000 sq. m. property includes not only the Palace, as well as, the Gardens, the Large Water Tank, the farming plots and a small forest, all enclosed along its perimeter by a tal stone masonry wall.

2. A Time of Peace - the Palace and the Gardens

Upon a royal invitation to host a hunting party, Fig. 2, in his Benfica Estate, then in the Lisbon outskirts, he excused himself with His Majesty the King D. Pedro II. Instead, he asked for some extra time to build a new house where he could host the royal party. The actual poor conditions of the estate deserved to be improved with a more grandiose construction plan, to host such important royal guest. The actual conditions and the adaptation to a royal invitation can be underlined by José Ortega y Gasset thoughts:

-
1. Susana Varela Flor, “Portraits by Feliciano de Almeida (1635-1694) in Cosimo III de Medici Gallery”, *Journal of the International Association of Research Institutes of the Art History RIHA Journal* 0144, Dec. 01, 2016, 14-15; <http://www.riha-journal.org/articles/2016/0144-flor>; doi: 10.11588/RIHA.2016.0.70196.

Hemos de buscar a nuestra circunstancia, tal y como ella es, precisamente en lo que tiene de limitación, de peculiaridade, el lugar acertado en la inmensa perspectiva del mundo. No detenernos perpetuamente en éxtasis ante los valores hieráticos, sino conquistar a nuestra vida individual el puesto oportuno entre llos. En suma: la reabsorción de la circunstancia es el destino concreto del hombre.²



Fig. 2. Wild boar hunting scene (liberal arts gallery).



a. North Loggia façade – main entrance.



b. East façade adjacent to the formal garden.



c. Formal Garden and King's Gallery.



d. Palace and gardens – staircase top view.

Fig. 3. Palace Fronteira and Gardens, in Benfica.

2. Ortega y Gasset, José, *Meditaciones del Quijote*, (in Spanish); edición facsímil de 1914 (Madrid: Alianza Editorial S.A., Fundación José Ortega y Gasset - Gregório Maraion, Fundación Residencia de Estudiantes, 2014), 42–43.

The magnificent XVIIth Cent. ensemble currently occupies about 50,000 sq. m. and it comprises the: (a) Palace; (b) Main Formal Garden; (c) Kings' Gallery; (d) Venus Garden; (e) Palatine Chapel; (f) Liberal Arts galleria; (g) farming areas – orchard, vineyard, vegetable garden, and wheat fields; and, (h) a large forest area, Fig. 3.

While construction works were underway, the Italian Prince Cosme III de Médicis, visited the construction site on February 7, 1669, and he wrote on his travel diary his impressions:

“the whole building and the garden fence are decorated with figurative tiles depicting stories and fables. They say that, to date, the owner has spent 50,000 *cruzados* and yet a lot still remains to be done...”- travel report by the Marquis Filippo Corsini.

After several years of construction hardships, that nearly brought the Count's finances into exhaustion, he was finally able to invite the King D. Pedro II to the long expected hunting party, Fig. 3. This unique Palace that has been continuously inhabited by the same family during the past 350 years.

Although the author of this design solution is not known, it is supposed that one of the royal architects from the “*Aula do Risco*” - where the construction classes hosted in the Royal Palace (“*Paço da Ribeira*”) located in downtown Lisbon, was the possible author.

The Palace design solution is based in the Sebastião Serlio classical drawings from his building treatise. The main façade loggia is recessed from the two lateral elevations creating a classical movement in the global volume. The open air loggia with its three arched openings supported on Ionic marble columns is also a classical representation of

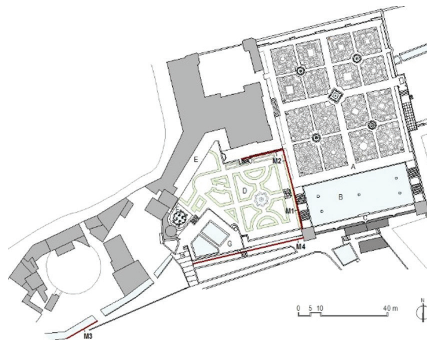


Fig. 4. Palace Fronteira and Gardens, in Benfica.

Serlian architecture models.³

In the southern building area, the first floor (“*pianno nobile*”) establishes a dialogue between the Battles Room and the exterior long outdoor veranda overlooking the Venus Garden. The inner, more secluded, Battles Room celebrates the Portuguese Army victories over the Spanish army invaders. The tension created by this interior space is released with the great outdoor veranda, or the Liberal Arts Gallery, provides a thoughtful moment regarding the major advantages of Peace. In this extensive space, leading to the Palatine Chapel, the visitor can wonder about the importance of two important life guidelines – the education and the pursuit of knowledge, in order to enjoy the divine gift of Life.

3. The War Memories – The Room of the Battles

Probably, Battles Room is the most important iconic space and the “soul” within the whole ensemble. It is located in the Palace core *piano nobile* with three major windows facing south and overlooking the intimate Venus garden. It has the interior dimensions in plan of 8.80m by 11.30m, and a maximum height of 7.00m, becoming the largest interior Palace space, Figs.4 and 5 – a, b.

After the rebellion against the Spanish rule, on the First of December 1640, the country faced a 28- year attrition war with Spain. On the wall, all around the Room of Battles, from the wooden floor up to nearly 1.70m, a series of “*azulejos*” panels depict the most important battles fought during this time period. On these panels, the Count D. João de Mascarenhas, Portuguese Army Field-Marshal is depicted in military actions of remarkable bravery.⁴

In chronological order, the various battles were: (1) Montijo (May 26, 1644); (2) Arronches skirmish (Nov. 8, 1653); (3) San Miguel (Jul. 22, 1658), near Badajoz, Fig. 9; (4) Linhas de Elvas (Jan.y 14, 1659); (5) Ameixial (Jul. 8, 1663); (6) Castelo Rodrigo (Jul. 7, 1664); (7) Montes Claros (Jun. 17, 1665); and, (8) Trás-os-Montes ambush (Nov. 20, 1667), Figs. 6 and 7.

3. Cassiano Neves, José, *Jardim e Palácio dos Marqueses de Fronteira* (in Portuguese), 2nd edition (Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, 1954).

4. Cassiano Neves, José, *Jardim e Palácio dos Marqueses de Fronteira* (in Portuguese), 2nd edition (Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, 1954).

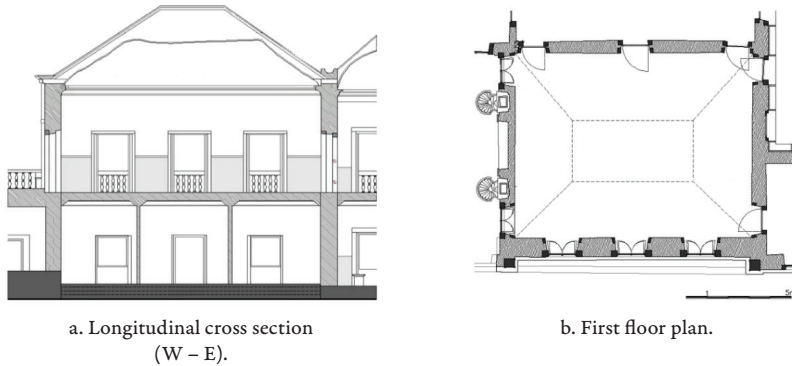


Fig. 5. The Room of the Battles, Fronteira Palace, Benfica.

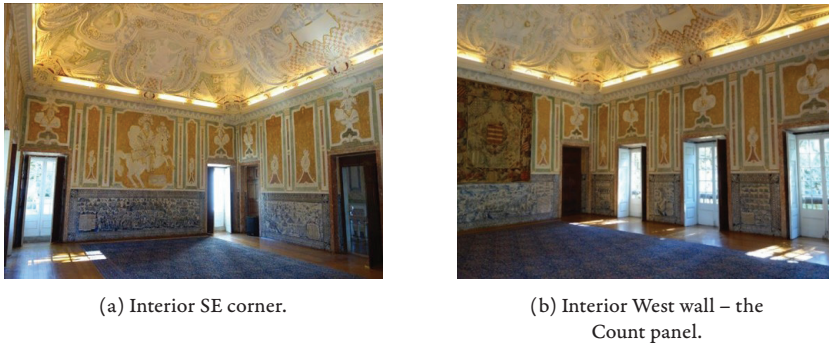


Fig. 6. The Room of the Battles.

During the National Independence War (1640 - 1667) main battles, the Count is depicted in several of the eight various size glazed panels located all around this room. These 17th century Portuguese original panels were produced based on drawings made by a soldier - artist. Probably, he participated in all of these actions, due to the depicted geography, the two armies disposition in the battlefield - the infantry men, the artillery location, the cavalry groups and the different tactics, Fig. 7.

Above each door opening there is stucco work with the several remarkable Mascarenhas family nobles that became known in those days by their actions and deeds:

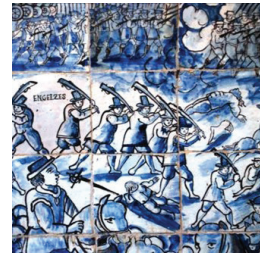
[A] East wall – (1) D. Fernão Martim (King D. João II Royal Horse Guards Captain); (2) D. Francisco – First Count of Coculim (India);



a. Montes Claros battle (Jun. 17, 1665).



b. San Miguel battle, near Badajoz (Jul. 22, 1658).



c. English allies (detail).

Fig. 7. Room of the Battles - glazed tiles panels.

[B] South wall – (1) D. José Trazimundo – Fifth Marquis of Fronteira; (2) D. Fernando Jozé – Fourth Marquis of Fronteira; (3) D. João José – Third Marquis of Fronteira, Fourth Count of Torre;

[C] West wall – (1) D. Fernando – Second Marquis of Fronteira, Third Count of Torre; (2) Field-Marshal Horseman – D. João de Mascarenhas – First Marquis of Fronteira, Second Count of Torre; (2) D. Fernando – First Count of Torre; and,

[D] North wall – (1) D. Manoel – King’s Private Council member; (2) D. Fernando – King D. Sebastião Private Council member; (3) D. Manoel – King D. João III Private Council member.

The Fronteira Palace gravitates all around the Room of the Battles area. An important emotive space, conveys to the visitor the pride of the national independence so arduously obtained in the different country battlefields. To relieve the visitor from the strong impressions

in this interior space, the access to a long veranda is just located on the other side of the bordering west wall.

4. A Unique Peace Peace Legacy

4.1 *The Seven Liberal Arts Gallery*

Quite often the rise of a civilization is associated with the organization of its cultural and educational foundations. Around the Mediterranean Sea, one of the earliest civilizations to endorse this concept was Greece. Aristotle refers that for the free man aspiring to the intellectual knowledge and the moral fortitude, the knowledge acquired through the “liberal sciences” is deemed necessary.⁵

The complete ensemble of school studies known either by Liberal Arts – sciences, or studies are going to be the foundations of preliminary high school syllabus i.e., the *gymnasia*, to be followed by philosophy or, the actual and more specialized – university. The universal group of Liberal Arts studies that being considered were: (1) grammar; (2) rethoric; (3) dialectics; (4) music; (5) arithmetic; (6) geometry; and, (7) astronomy.

Greek educators had not a fixed list of subjects to be taught. However, the usual sequence used for the preparatory studies began with the first three liberal arts mentioned above. When these initial subjects were successfully achieved, the student was able to apply to the four other liberal arts disciplines to complete the considered “only” general education.

These seven liberal arts were designed for students to pursue the search of science and not to earn a living with trade or other economic activities. The first group of three Liberal Arts that are related with the science of language (grammar), oratory (rethoric) and logic (dialethics), incorporate the language studies. These group of arts are considered the trivial arts or *trivium*, Fig. 8.

The second group – music, arithmetics, geometry and astronomy are the mathematics – physics studies or the real arts (“*physicae*”). These quadrivial arts or the *quadrivium*, i.e., a cross road between four main paths to be pursued, Fig. 9. This second phase learning process

5. Willmann, Otto *The Catholic Encyclopedia on-line*, s.v. “The Seven Liberal Arts”, (New York: Robert Appleton Company, 1907); accessed on Aug. 22, 2024, <http://www.newadvent.org/cathen/01760a.htm>

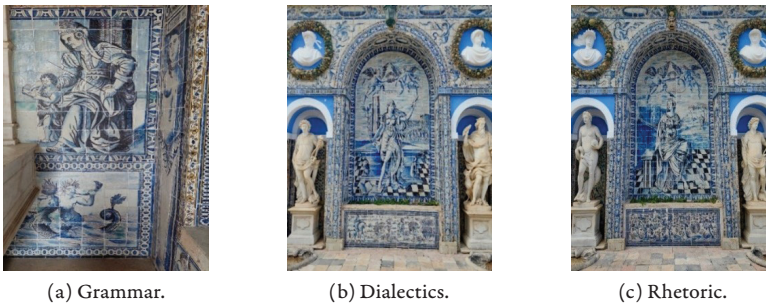


Fig. 8. The *Trivium* – elemental learning.

begins after the student is able to master the previous *trivium* arts, which are the major foundations to access more advanced learning matters.

4.2 From a War period to a state of Peace

When the Portuguese Crown Prince D. Pedro asked the Count to organize a hunting party at his Benfica estate, he excused himself from this obligation mentioning that he needed more time to improve his existing humble hunting lodge. During the next decade he got involved in a revolutionary architectural program far exceeding all the expectations. Most likely, the design solution originated from a royal architect office at the “*Paço da Ribeira*”, downtown Lisbon, where the “*Aula do Risco*” classes were lectured.

The built ensemble encompasses an iconic solution, site integration, materials tectonics, water supply technologies and sustainable economic requirements that were perfected during the construction

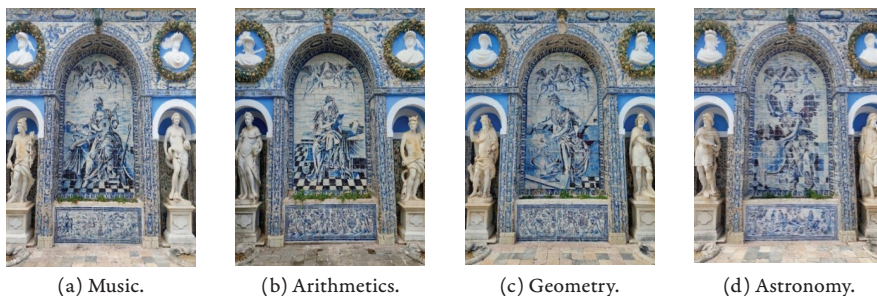


Fig. 9 – The *Quadrivium* - the real arts.

phase. The Count was so enthusiastic about his new residence that almost went bankrupt. Finally, when the banquet took place the whole ensemble – building, gardens, fountains, were a matter of great wonder and admiration, as housing models of this magnitude seldom occurred.

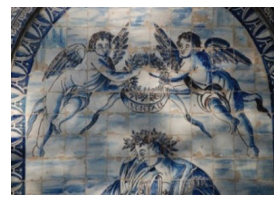
During the construction phase and, even in the coming Century, new additions / improvements were made to the original construction, as it is referred by contemporary documents. However, one puzzling “message” is incorporated into the glazed tiles located over the doors openings. The first four words: (1) “*Memória*” (memory); (2) “*Entendimento*” (comprehension); (3) “*Vontade*” (a strong will); and, (4)



a. South wall
- Memory.



b. Comprehension.



c. Strong Will.



d. West wall – to
Enjoy.



e. To Touch.

Fig. 10. Liberal Arts Gallery - the Powers of the Soul.

“*Gostar*” (enjoy), are related to the conspicuous powers of the soul. The human being his “built” with these four powers. The fifth word “*apalpar*” (to touch) is related with the human perception of the surrounding world through the human touch, Figs. 10 and 11.

This east part of the Liberal Arts gallery with the reference to the Soul Four Powers is centered around the powerful Poetry panel image, Fig. 11. The main reason is that the Count was very keen of poetry and a great admirer of the national Poet Luís de Camões.

Architecture together with Sculpture and Painting are the major structuring areas of Fine Arts domain. The connection along the extensive veranda, between the east end and the opposite west end is

made through an extensive Galleria where the different liberal arts are intertwined with the mythology Gods and Goddesses. These magnificent marble sculptures addressing: Dianna, Mercury, Venus, Mars, Apollo, Jupiter and Saturn were chosen with a purpose. The XVI-th. Cent. Universe model followed the Ptolemy geocentric concept,⁶ as used by Luís de Camões in the “*Os Lusíadas*”, Figs. 13 and 14.

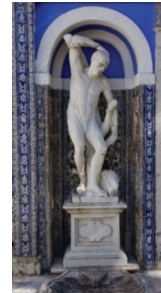
These sculptures are separated by six major “*azulejos*” panels that refer to the Liberal Arts learning areas. One of them – the Grammar,



a. Apollo.



b. West wall with Poetry panel.



c. Marsias.



d. Music room exterior South wall.

Fig. 11. Liberal Arts gallery – east end – the Human Soul Powers.

was placed near the Chapel entrance, in the porch small corner adjacent to the water marble basin, Fig. 12-b. The reason is that the Count D. João de Mascarenhas had a greater preference for Poetry rather than for Grammar.

6. Pais, Amelia Pinto (org.) – *Os Lusíadas por Luís de Camões*, (in Portuguese), (high school edition), (Porto: Areal Edit., 2011), 509.



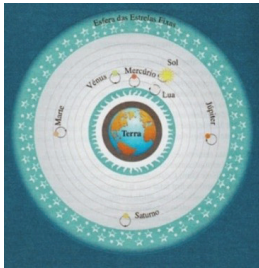
Fig. 12. The Palace Chapel and the seven Liberal Arts gallery.

The Chapel importance is singular: D. Pedro de Mascarenhas (1484–1555), Portuguese ambassador to the Holy See, was able to succeed in bringing with him the Jesuits to Portugal. His travel companion was Saint Francisco Xavier, S.J., who became later known as the Apostle of the Indias through his celebrated Asian missionary



Fig. 13. Ptolemy's Universe – a XVIth Cent. Geocentric Model – marble statues.

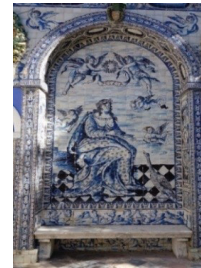
actions. As the tradition mentions, before departing to Goa (India) on his birthday Apr. 7, 1541, he celebrated his last mess in Portugal at this unique Chapel location, Fig. 14. The ambassador D. Pedro de Mascarenhas was also a close companion of St. Ignatius of Loyola and the cultural influence he experienced while resident in Rome may have influenced later on the Palace Fronteira design program.



a. Ptolemy model.



b. The Poet – Luis de Camões.



c. Poetry – a model.

Fig. 14. Planetary geocentric system (Ptolemy model) and the Poetry of Life.

5. Final Observations

The powerful images conveyed to the Palacio Fronteira visitor in the interior Battles Room and the exterior adjacent veranda carries an important semiotic message. The dark hours that the Portuguese Nation experienced during 28 years fighting (1640–68) for its Independence from the Spanish rule can be envisioned through the glazed tiles panels showing the major battles that took place between both countries.

The ensuing time of peace guaranteed by the 1668 Lisbon Peace Treaty released the much needed financial resources for the Count D. João de Mascarenhas to be able to carry this magnificent construction enterprise with a Palace, Gardens, Lakes and Fountains in his Benfca domain. The resulting XVII-th. Cent. architectural solution is an historical heritage landmark, with deep references to the Portuguese culture, i.e., the numerous “azulejos” panels and their contents. Currently, this built heritage location is very important in the education of architecture students. One of the most remarkable XXth.

Cent. philosopher – José Ortega y Gasset,⁷ discusses the important role of science and culture within our civilization:

La ciência biológica más reciente estudia el organismo vivo como una unidad compuesta del cuerpo y su medio particular: de modo que el processo vital no consiste sólo n un adaptación del cuerpo a su medio, sino también en la adaptación del medio a su cuerpo. La mano procura amoldarse al objeto material a fin de apresarlo bien; pero, a la vez, cada objeto material oculta una previa afinidade com una mano determinada. Yo soy yo y mi circunstancia, y si no la salvo a ella no me salvo yo. *Benefac loco illi quo natus es*, leemos en la Biblia. Y en la escuela platónica se nos da como empresa de toda cultura, ésta: “salvar las apariencias”, los fenómenos. Es decir, buscar el sentido de lo que nos rodea.

This concept of regional design / concept is well seen with the Fronteira Palace extensive message provided by the “azulejos” panels. The site integration and the farming solution that gravitates around the Palace built ensemble is another important factor that deserves to be seen. The total resulting solution would not be possible without the contribution of dozens of skilled unknown workers that converge to the desirable built solution.

More than 350 – years ago, when Count D. João de Mascarenhas decided to build a magnificent Palace in his Benfca Estate he didn’t realize that he was perpetuating his memory and celebrate his life actions through a single architectural heritage landmark.

In this study, an “*enigma*” between two Palace areas is presented: (1) the Battles Room with its historical meaning, in the difficult process of guaranteeing national sovereignty through a time of war; and, (2) the exterior veranda with the cultural message referring to the important process of education through learning, i.e., the seven liberal arts. The Universe permanent questioning is still conveyed with the Ptolomy geocentric model, by using the marble statues representing the mythology gods.

7. Ortega y Gasset, José, *Meditaciones del Quijote*, (in Spanish); edición facsimile de la primera edición de 1914; (Madrid: Alianza Edit. S.A., Fund. José Ortega y Gasset – Gregório Marañon, Fund. Residencia de Estudiantes, 2014); Depósito Legal M. 13.921-2014; pp. 43-44.

References

- Cassiano Neves, José, *Jardim e Palácio dos Marqueses de Fronteira* (in Portuguese), 2nd edition (Lisboa: Câmara Municipal de Lisboa, 1954).
- Flor, Susana Varela, “Portraits by Feliciano de Almeida (1635-1694) in Cosimo III de Medici Gallery”, Journal of the International Association of Research Institutes of the Art History RIHA Journal 0144, Dec. 01, 2016; <http://www.riha-journal.org/articles/2016/0144-flor>; <https://doi.org/10.11588/riha.2016.0.70196>.
- Ortega y Gasset, José, *Meditaciones del Quijote*, (in Spanish); edición facsimile de la primera edición de 1914; (Madrid:Alianza Editorial S.A., Fundación José Ortega y Gasset - Gregório Maraion, Fundación Residencia de Estudiantes, 2014).
- Pais, Amelia Pinto (org.) – *Os Lusíadas por Luís de Camões*, (in Portuguese), (high school edition), (Porto: Areal Edit., 2011).
- Willmann, Otto *The Catholic Encyclopedia on-line*, s.v. “The Seven Liberal Arts”, (New York:Robert Appleton Company,1907); accessed on Aug. 22, 2024, <http://www.newadvent.org/cathen/01760a.htm>

14

Para uma Pedagogia de um Exercício Saudável do Poder em Contexto Eclesial

JOSÉ MANUEL MARTINS LOPES, SJ*

ABSTRACT

This article reflects on the exercise of power in spiritual contexts, drawing on Ignatian tradition and the current debate within the Catholic Church on abuses of power, authority, and conscience. It highlights how clericalism, the manipulation of vulnerability, and the misuse of obedience can generate abusive dynamics that undermine freedom, dignity, and trust. At the same time, it argues that fidelity to the Gospel and a renewed understanding of authority as service constitute the only path to regenerate both personal relationships and ecclesial institutions. Vulnerability, far from being mere weakness, can also be a place of encounter and care, requiring transparency, co-responsibility, and discernment to overcome a culture of abuse and to foster a culture of care.

Keywords: abuse of authority, abuse of conscience, abuse of power, clericalism, spiritual vulnerability, transparency.

Introdução

A motivação do título que escolhi para este artigo, *O poder em contexto eclesial – Contributos para uma reflexão*, devo-a aos *Exercícios Espirituais* de Santo Inácio de Loyola, mais propriamente à Anotação 10.^a dos mesmos:

Quando o que dá os exercícios presente que aquele que os recebe é combatido e tentado sob aparência de bem, então é o momento próprio para lhe falar das regras da segunda semana já referidas. Porque, comumente, o inimigo da natureza humana tenta mais sob aparência de bem, quando a pessoa se exercita na vida iluminativa que corresponde aos exercícios da segunda semana, e não tanto na vida purgativa que corresponde aos exercícios da primeira semana¹.

* Este trabalho toma por base e reelabora um artigo previamente publicado na revista *La Civiltà Cattolica*. Cfr. José Manuel Martins Lopes S.I. “Abusi in Nome di Dio?”. *La*

Diz o Papa Francisco em entrevista à TVI:


Quero ser muito claro em relação a isto: o abuso de homens e mulheres da Igreja — abuso de autoridade, abuso de poder e abuso sexual — é uma monstruosidade! E uma coisa muito clara é: tolerância zero. Zero! Um sacerdote não pode continuar a ser sacerdote se for um abusador. Não pode! Porque é doente ou um criminoso, não sei... Mas é claramente um doente. É uma baixeza humana, certo?²

Falar-se, hoje, do abuso de poder³, de autoridade, de consciência⁴, por pessoas da Igreja contra pessoas dentro ou fora da Igreja, deixou de

Civiltà Cattolica IV/4164 (16 dic 2023/6 gen 2024) 587-599.

Universidade Católica Portuguesa – Centro de Estudos Filosófico-Humanísticos (CEFH)

✉ jmmlopesj@ucp.pt

 <https://orcid.org/0000-0003-4860-0067>

1. Santo Inácio de Loiola. *Exercícios Espirituais*. Trad. Mário Garcia SJ. Braga: SNAO, 2016, n.º 10. Ver também, neste sentido, o n.º 332.
2. Entrevista conduzida por Maria João Avillez ao Papa Francisco, em exclusivo para a TVI e a CNN Portugal, em 04 de setembro de 2022. In https://fb.watch/f_NFXyD2Tk/ (consultado em 12 de setembro de 2025).
3. Pode dizer-se que todo o abuso é um abuso de poder, se não associarmos exclusivamente a noção de poder a algo institucionalizado, mas a toda a relação em que, por diversas circunstâncias (familiares, sociais, laborais, contextuais, etc.), uma pessoa assume controlo sobre outra. O abuso produz-se quando a pessoa que tem o controlo se vale dele para, de modo excessivo, impor a sua vontade sem ter em conta os desejos ou a vontade da pessoa abusada, pelo que configura uma afronta à dignidade da pessoa. O abuso supõe, assim, a coisificação, a instrumentalização de uma pessoa, para dar satisfação aos caprichos arbitrários de outra. Cfr. José Luis Rey Pérez. “Una reflexión sobre los abusos desde el derecho y lo institucional. La respuesta de los derechos humanos”, in Rufino J. Meana Peón – Clara Martínez García (Directores). *Abuso y Sociedad contemporánea. Reflexiones Multidisciplinares*. Pamplona: Thomas Reuters Aranzadi, 2020, 377–378.
4. O abuso psicológico ou de consciência consiste em conquistar, controlar e dominar a consciência de outra pessoa, forçando-a a atuar de uma determinada maneira. Trata-se de um comportamento realizado de forma sistemática e repetitiva, que atenta contra a dignidade e a integridade psicológica da vítima. (Cfr. Alvaro Rodríguez Carballeira *et alii*. “Un estudio comparativo de las estrategias de abuso psicológico: en pareja, en el lugar de trabajo y en grupos manipulativos”. *Anuario de Psicología* 36/3 (2005) 299–314). Gerar submissão e produzir confusão são as principais formas de abuso do poder que conduzem a conquistar, controlar e dominar a consciência da vítima. (Cfr. Gabriel Roblero Cum. “Ejercicios Espirituales y abuso de conciencia: Un proceso de liberación del sometimiento y de la manipulación afectiva”. *Manresa* 92/2 (2020) 157). O Concílio Vaticano II diz que «A consciência é o centro mais secreto e o santuário do homem, no qual se encontra a sós com Deus, cuja voz se faz ouvir na intimidade do seu ser». Constituição Pastoral sobre a Igreja no mundo contemporâneo (*Gaudium et Spes*), in *Concilio Eucuménico Vaticano II - Documentos Concliales e*

ser tabu e tornou-se um dever em nome da vivência do Evangelho⁵. A raiz de tais abusos está na inadequada gestão do poder, agravada com frequência pela manipulação da consciência⁶. Vivemos num mundo em que parece que se profissionalizou a manipulação da percepção. Em causa está um processo de sedução, que inclui distorcer os factos, ordenar os acontecimentos para manipular a atenção e as emoções do recetor, utilizar a desinformação ao serviço do emissor, desacreditar a vítima para que a sua mensagem não seja valorizada por ninguém⁷.

Os maus-tratos de pessoas, leigas ou consagradas, muitas vezes por quem num determinado momento detém o poder na Igreja pode causar danos muito difíceis na vida de quem os sofre. Falar de um problema requer consciência da sua existência.⁸ Não é possível uma vítima quebrar o silêncio, se carece de um vocabulário que lhe permita nomear a realidade e sair dessa confusão⁹. No âmbito do exercício de governo, trata-se de um problema grave, com raízes no clericalismo e dimensões *ad extra* (contra leigos) e *ad intra* (nas próprias instituições eclesiais)¹⁰.

Pontifícios. Tradução José Barbosa Pinto, sj. Org. Elias Couto e Rui Pedro Vasconcelos. Braga: Secretariado Nacional do Apostolado da Oração, 2012, n.º 16.

5. Cfr. José Beltrán. “El abuso de poder y conciencia entre religiosas ya no es tabú”. *Vida Nueva* 4-10/12/2021, N.º 3 3.249/ 4 35 C, 16-17.
6. O Papa já tinha também unido em 2018 a tríade abuso sexual, de poder e de consciência. Cfr. Papa Francisco. *Carta del Santo Padre al pueblo de Dios*. Roma: Dicasterio per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana, 20 de agosto de 2018. In https://www.vatican.va/content/francesco/es/letters/2018/documents/papa-francesco_20180820_lettera-popolo-didio.html (consultado em 28 de fevereiro de 2025).
7. Cfr. Gonzalo Aza Blanc. “El sujeto resistente frente a los abusos: vivencia de dignidad y coraje de ser”. In Rufino J. Meana Peón – Clara Martínez García (Directores). *Abuso y Sociedad contemporánea. Reflexiones Multidisciplinares*. Pamplona: Thomas Reuters Aranzadi, 2020, 248.
8. Trata-se de um caso de Espiritopatia, isto é, abusa-se do nome de Deus para se justificar o mal praticado. É o mal com aparência de bem como nos ensina Santo Inácio de Loiola.
9. Cfr. Ianire Angulo. “Palabras y silencios. El papel de la narrativa en dinámicas abusivas”. *Estudios Eclesiásticos* vol. 99, núm. 388 (2024) 45 e 48.
10. Cfr. C. Schenckendantz. “Fracaso institucional de un modelo teológico-cultural de Iglesia. Factores sistémicos en la crisis de los abusos”. *Teología y Vida* 60/1 (2019) 9-40; R. Luciani. “La renovación en la jerarquía eclesial por sí misma no genera la transformación. Situar la colegialidad al interno de la sinodalidad”, in D. Portillo Trevizo (ed.). *Teología y prevención. Estudio sobre los abusos sexuales en la Iglesia. Prólogo del Papa Francisco*. Sal Terrae: Santander, 2020, 37-45. Será interessante ler a denúncia que o Papa Francisco faz do clericalismo na *Carta do Papa Francisco ao Cardeal Marc Ouellet, Presidente da Pontifícia Comissão para a América Latina*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 19 de março de 2016, in <https://www.vatican.va/>

O clima de medo e de silêncio é o obstáculo mais sério a uma possível reforma¹¹ e a história oficial de um grupo, como a do indivíduo, implica sempre aspetos que são recordados, enquanto outros ficam no esquecimento. Uma narrativa partilhada, muito vinculada ao poder, decide quais são os elementos a recordar e, em tal decisão, manipula a memória e de algum modo impõe-na ao grupo¹².

content/francesco/pt/letters/2016/documents/papa-francesco_20160319_pont-comm-america-latina.pdf (consultado em 12 de março de 2025). Escreve Elías López Pérez, SJ. “Fidelidad sinodal. Liderazgo de discernimiento congregacional”. *CONFER* Vol. 59 n.º 228 Octubre–Noviembre–Diciembre (2020) 482: «Se esta frustração [desencanto com o governo, neste caso congregacional] não for bem acompanhada, pode levar-nos à agressão: ou para consigo próprio (desesperança e estados depressivos) ou para com outros companheiros de comunidade e às pessoas que servimos deixando – por vezes com cinismo – de testemunhar que o Reino dos Céus é um reino de paz, justiça e amor, que Jesus salva porque é compassivo e misericordioso. É possível que estas situações se tornem crónicas e que o clima institucional se torne mais ou menos tóxico. O mau espírito vibra sob o manto do (híper)realismo com vozes preconceituosas que fecham a mente à mudança, com vozes cínicas que fecham o coração à esperança, e com vozes temerosas que fecham a vontade ao compromisso transformador. Ficamos, pessoal e institucionalmente, paralisados. A *moção* do Espírito que é o sangue da vida, o sopro vital que dinamiza, parece dormir ou vacilar numa vida religiosa moribunda, como se se autocastigara a viver em cemitérios antes do tempo. Alguns de nós permanecemos instalados em rotinas enfadonhas e, talvez, outros ainda com forças, com agendas hiperativas para evitar o vazio e a solidão.».

11. Cfr. Giovanni Cucci, sj. “Introduzione”. In Salvatore Cernuzio. *Il Velo del Silenzio. Abusi, violenze, frustrazioni, nella vita femminile*. Milano: San Paolo, 2021, 34. Cfr. também Diz Catão, o Censor, citado por Gaio Júlio Victor, «rem tene, verba sequentur» («domina o assunto, as palavras seguir-se-ão»). Embora esta frase se apresente no contexto da Retórica, também poderíamos traduzir livremente, no âmbito da temática que tratamos, como: a verdade do facto impõe a verdade dos argumentos sobre o mesmo. Estamos no campo da ética e da moral. Não é a narrativa que faz o facto, mas o contrário. Iulius Victor. *Ars rhetorica. De Inventione*. Biblioteca digitale di testi latini tardoantichi. Progetto diretto da Raffaella Tabacco (responsabile della ricerca) e Maurizio Lana. Correzione linguistica: Corinna Senore. Codifica XML: Nadia Rosso. 2015 digilibLT, Vercelli. (Fonte: C. Iulii Victoris. *Ars rethorica*. Ediderunt R. Giomini et M.S. Celentano. Leipzig: Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana, 1980), 374, in <https://digiliblt.uniupo.it/xtf/view?query=rem+tene+verba+sequentur&docId=dlt000320/dlt000320.xml&chunk.id=0> (consultado em 24 de abril de 2025).
12. Cfr. Ianire Angulo. “Palabras y silencios. El papel de la narrativa en dinámicas abusivas”. *Estudios Eclesiásticos* vol. 99, núm. 388 (2024) 56-57; Cfr. neste sentido também: Paul Ricoeur. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta, 2010, 81-124 e Susana de Sousa Vilas Boas. *Le pardon entre mémoire et espérance. Pour une lecture théologique de Paul Ricoeur*. Braga: Axioma – Publicações da Faculdade de Filosofia, 2022, 81-130.

Vivemos, porém, numa época que, por não suportar mais o mau exercício da autoridade, tem favorecido a delação dos abusos¹³.

O problema de fundo é que, nestes casos, muitas vezes, as estruturas de poder se deixaram corromper. Repete-se e atualiza-se o pecado de David¹⁴. E num abuso, seja ele de poder¹⁵, de autoridade, ou sexual, participam não só os que o perpetraram como também os que veem e calam, já que isso implica necessariamente colaboração *com* o abusador¹⁶.

Neste trabalho pretendemos, sobretudo, mostrar que a Igreja é uma Instituição que, embora pecadora, deseja e quer ser santa com a graça de Deus. E para isto só há um caminho: fidelidade ao Evangelho.

-
13. «O Papa quer acabar de vez com os "abusos" na Igreja, não apenas sexuais, mas também 'económicos, espirituais, psicológicos, institucionais, de consciência, de poder e de jurisdição'. Admite até que se discuta a sua autoridade». Papa Francisco. "Francisco ensaia a revolução final". *Jornal Expresso*, Primeiro Caderno, 29 de Setembro de 2023, 24.
 14. Lembremo-nos do pecado de David. Cfr. 2 Sm. 11. In *Bíblia Sagrada Para o Terceiro Milénio da Encarnação*. Fátima: Difusora Bíblica, 2008. Ver também, neste sentido, Sergio Bastianel (a cura di). *Strutture di Peccato – Una Sfida Teologica e Pastorale*. Moralia Christiana 3. Casale Monferrato: Piemme, 1989.
 15. Max Weber distinguiu entre poder e autoridade: o poder é a capacidade de impor comportamentos a outros, por vezes tendo de vencer resistências; a autoridade é a possibilidade de conseguir a adesão da vontade da outra pessoa à sua própria pessoa ou ao conteúdo que apresenta. O poder leva consigo a imposição e a coercividade e pode ser respaldado numa autoridade ou na simples força. A autoridade pode ser desprovida de poder regulado socialmente e, contudo, exercer uma influência social muito decisiva. Neste caso poderíamos falar de autoridade moral, que requer coerência e exemplaridade. A autoridade moral goza de um certo poder, porque solicita a responsabilidade sempre no respeito pela liberdade, traz à luz os mecanismos de dominação e tem influência social. É próprio da pura autoridade moral não ter poder coercitivo algum. Cfr. Max Weber. *Economía y Sociedad – Esbozo de sociología comprensiva*. Traducción de José Medina Echavarría et alii. Madrid: Fondo de Cultura Económica Segunda reimpresión 2002, 30, 43, 84, 170 ss, 183 ss, 218, 227, etc.
 16. Cfr. Mt. 2724. In *Bíblia Sagrada Para o Terceiro Milénio da Encarnação*. Fátima: Difusora Bíblica, 2008; Cfr. A. M. Varaprasadam. "Promoción de la justicia: medio para integrar nuestras vidas". In AA.vv. "Contemplativos en la acción – Respuestas a la carta del P. Arrupe". *SUBSIDIA* 21 (s. a.) 79. Há pessoas consagradas que, se o não fossem, nada contariam em termos profissionais ou sociais, e valem-se do "guarda-chuva" do prestígio ou do património moral da Igreja ou de uma Ordem Religiosa para "contarem".

1. Clarificando os termos

1.1 *Abuso de poder*

Esta expressão refere a capacidade de alguém provocar, através da coerção e da violência, pela posição que ocupa, um condicionamento da liberdade de outrem, levando esta pessoa a decisões contrárias à sua vontade. O excesso, a injustiça ou o indevido constituem o objeto do abuso, encontrando-se na base de todos os abusos o de poder. O exercício apropriado do poder (i.e. como serviço), pelo contrário, assemelha-nos a Deus e promove a dignidade do outro¹⁷.

No acto de abuso do poder, quem o detém vale-se da autoridade moral de que foi investido, e esta por sua vez provoca, naturalmente, a adesão em obediência por parte de quem se presta a obedecer¹⁸.

Há abuso de poder, também, na tentativa de o abusador impor chaves interpretativas, com o argumento de que faz uma leitura correta do sentido da realidade.

Será importante reconhecer que todos, pela nossa vulnerabilidade constitutiva¹⁹, levamos dentro de nós uma “ânsia” de poder²⁰. A

17. Cfr. María Inés Frack. “Intentando Reflexionar Sobre la Raíz Espiritual del Abuso de Poder”. In Daniel Portillo Trevizo (coord.). *Abusos y Reparación – Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021, 124-125).

18. Cfr. Ianire Angulo Ordorika, ESSE. “Bajo la punta del Iceberg: abusos de poder en la Iglesia”. In Enrique Gómez García - Enrique Somavilla Rodríguez (dir.). *La Iglesia Ante un Mundo en Cambio*. Madrid: Centro Teológico San Agustín, 2022, 200-213.

19. O que nos une como seres humanos, e que vai além das nossas evidentes diferenças, é a vulnerabilidade. Cfr. Francesc Torralba. *Ética del cuidar. Fundamentos, contextos y problemas*. Madrid: Institut Borja de Bioética-Fundación Mapfre Medicina, 2002, 247.

20. O poder é um fenómeno essencialmente humano ao qual se tentou pôr limites. O poder é uma possibilidade para qualquer coisa, boa ou má, positiva ou destruidora, porque é regido essencialmente pela liberdade. O mau uso do poder resulta do facto de o homem o exercer não como um dom para o serviço, seja por incapacidade de sentir o outro, ou por uma frieza de coração, ou por indiferença face ao outro, e que são substituídos pela sensação do êxito, da excitação, que impressionam no imediato, mas que desaparecem em seguida, revelando a sua superficialidade (Cfr. Romano Guardini. *El Poder. Un intento de Orientación*. Cristianismo y Hombre Actual, 49. Madrid: Ediciones Guadarrama, S. L., 1963, 25, 28, 97, 100). Nada há, continua Guardini, que ponha de tal maneira à prova a pureza do caráter e as elevadas qualidades da alma como o perigo que o poder constitui para aquele que o exerce. «Possuir um poder que não se encontre determinado pela responsabilidade moral e dominado pelo respeito à pessoa, significa simplesmente a destruição do humano» (*Ibid.*, 99).

palavra vulnerabilidade (do latim *vulnus*, *-eris*, ferida) conota a abertura inerente do ser humano ao mundo em que está imerso, aos vínculos que estabelece e ao modo como se posiciona face à sua própria subjetividade e à daqueles que o rodeiam. É a capacidade de ser afetado corporal, mental, emocional ou existencialmente pela presença, o ser e o atuar de alguém ou de algo. A experiência da vulnerabilidade é sempre situacional, assimétrica, singular e contingente, e é vivida e experimentada de maneira única por cada um de nós²¹.

Sentimo-nos vulneráveis quando amamos, quando expomos a nossa intimidade, quando aprendemos algo de novo, quando somos colocados fora do nosso *habitat* natural, quando sentimos que não controlamos os nossos sentimentos, quando percebemos que o futuro não está nas nossas mãos, etc. Mas o termo vulnerabilidade adquire um matiz mais positivo quando o relacionamos com o amor, a autenticidade, a solidariedade e a entrega. A vulnerabilidade pode ser vivida com medo e humilhação, mas também ser ocasião de libertação. Quando a vulnerabilidade – própria ou alheia – é recebida com respeito, com ternura, com delicadeza, a experiência que lhe subjaz é a de que talvez a nossa dimensão frágil e desprotegida não deva ser escondida, permitindo vivenciá-la como ser amado e digno de amor.

Por isso, a vulnerabilidade, o cuidado, a interdependência, a relação, são palavras que vão juntas²².

A vulnerabilidade não é um acidente que acontece de vez em quando a um ser autossuficiente imune. A vulnerabilidade é uma condição que não pode ser ignorada, superada, nem revertida, porque precede a formação do “eu”. O nosso ser, constitutivamente, está entregue aos outros. Dependemos uns dos outros²³. Embora em determinadas circunstâncias vitais tomemos maior consciência da nossa fragilidade, não há dúvida de que sempre e em todos os momentos da nossa vida estamos atravessados por uma rede oculta de relações de interdependência e cuidado que nos recordam a nossa vulnerabilidade constitutiva²⁴.

-
21. Cfr. Martha Albertson Fineman. “The vulnerable subject and the responsive state”. *Emory Law Journal* 60 (2010) 31.
 22. Cfr. José Laguna. “Vulnerables. El cuidado como horizonte político”. *Cuadernos CJ* n. 219 de CJ 239 (2020): 20-28.
 23. Cfr. Judith Butler. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006, 43-44.
 24. Cfr. Francesc Torralba. *Ética del cuidado: fundamentos, contextos y problemas*. Madrid: Institut Borja de Bioética – Fundación Mapfre Medicina, 2002, 247.

Definir o ser humano como vulnerável é reconhecê-lo como ser necessitado de hospitalidade, mas também responsável pelo cuidado da vulnerabilidade do outro²⁵. Por isso o homem, pela sua vulnerabilidade, é um ser dialógico, sociável. Neste sentido, a autossuficiência, característica do conceito de herói que herdamos dos gregos, dá lugar à peculiar beleza da condição humana – que reside precisamente na sua fragilidade e na sua vulnerabilidade²⁶.

Definir-nos como seres vulneráveis não implica renunciar à autonomia, como uma tarefa que qualquer um de nós tem de ir conquistando. Devemos procurar chegar a ser autónomos, precisamente porque somos vulneráveis. A vulnerabilidade é, assim, não somente uma afirmação da nossa impotência ou debilidade, mas também uma constatação da vida como tarefa, como algo a construir a partir da nossa radical finitude²⁷. A vulnerabilidade de facto e a autonomia em projeto fazem com que necessitemos uns dos outros²⁸. Todavia, a vulnerabilidade tem preeminência estrutural sobre a autonomia. Esta não vem a remediar ou a superar a carência da vulnerabilidade inicial. Não é por chegarmos a ser autónomos (em processo toda a vida), se isso for possível, que deixamos de ser vulneráveis. «A autonomia é a de um ser frágil, vulnerável. E a fragilidade seria apenas uma patologia caso não fosse a fragilidade de um ser chamado a tornarse autónomo, porque sempre o é de algum modo»²⁹.

Compreendida deste modo, a vulnerabilidade é uma dimensão que não foi incorporada na nossa sociedade moderna. Nesta, parece que o imperativo é a autonomia, a autossuficiência³⁰, a construção da identidade pessoal e do projeto de vida como mérito voluntarista e solitário. Contudo, há quem veja o ser humano como essencial-

-
25. Cfr. Emanuel Lévinas. *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI, 2006, 124-125.
 26. Joan-Carles Mèlich. *Filosofia de la finitud*. Barcelona: Herder, 2012, 24.
 27. Cfr. Lydia Ferro. “Construyendo la compasión”. In Diego Gracia (coord.). *Ética y ciudadanía. II. Deliberando sobre valores*. Madrid: Fundación Xavier Zubiri, PPC, Fundación SM, 2017, 71.
 28. Cfr. Adela Cortina. *Justicia cordial*. Madrid: Editorial Trotta, SA, 2010, 63.
 29. Paul Ricoeur. *Le juste*, 2. Paris: Esprit, 2001, 86.
 30. Com base no conceito de vulnerabilidade, que faz parte da estrutura intrínseca de cada ser humano, novas perspectivas se abrem para passarmos do paradigma da autonomia-direito para o paradigma da vulnerabilidade-cuidado, tendo a política do cuidado de assumir o desafio de pensar a universalidade a partir das singularidades vulneráveis e vulneradas. Cfr. José Laguna. “Vulnerables. El cuidado como horizonte político”. *Cuadernos CJ* n. 219 de CJ 239 (2020), 5-7.

mente «estrutura indigente»³¹. Se fôssemos autossuficientes ninguém nem nada nos poderia ferir. Todavia, também estaríamos condenados ao solipsismo. A vulnerabilidade, vivida e assumida no contexto da dignidade humana, é humanizante. Mas é ambígua, porque muitas vezes é aproveitada por quem abusa do poder³².

Também é verdade que esta debilidade nunca poderá ser argumento para se não denunciarem os abusos. Pecado e mal são-no sempre, e o pecado ou o mal que faço nunca poderão servir para desculpar o pecado ou o mal alheio. O importante é que, por respeito à dignidade humana, dom de Deus indisponível³³, cada um vigie para se não transformar em abusador, nem em vítima de práticas abusivas.

Por vezes, não é fácil distinguir com clareza uma sã influência da manipulação, já que se parte do princípio de que quem exerce o poder está sempre de boa vontade e quer ajudar e proteger o outro, e isto por maioria de razão na vida religiosa. O poder na vida religiosa é ainda muito mais perigoso porque sacralizado à partida por quem se entrega a este tipo de vida por votos religiosos. Por exemplo, o abuso pode apresentar-se por quem o pratica como uma expressão de amor,

-
31. Arnold Gehlen, *El Hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Sígueme: Salamanca, 1980, 37.
 32. Cfr. Carolina Montero Orphanopoulos. “Vulnerabilidad Humana e Abusos No Sexuales en la Iglesia Católica”. In Daniel Portillo Treviso (coord.). *Abusos y reparación. Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021, 143-149.
 33. Diz o Papa Francisco que podemos «reconhecer a possibilidade de uma quádrupla distinção do conceito de dignidade: *dignidade ontológica*, *dignidade moral*, *dignidade social* e, enfim, *dignidade existencial*. O sentido mais importante é aquele ligado à *dignidade ontológica*, que compete à pessoa enquanto tal, pelo simples fato de existir e de ser querida, criada e amada por Deus. Esta dignidade não pode jamais ser cancelada e permanece válida para além de toda a circunstância em que os indivíduos se venham a encontrar». E continua: «Para esclarecer melhor o conceito de dignidade, é importante assinalar que ela não é concedida à pessoa por outros seres humanos, a partir de seus talentos e qualidades, de modo que poderia ser eventualmente retirada. Se a dignidade fosse concedida à pessoa por outros seres humanos, então ela daria-se-ia de modo condicionado e alienável e o próprio significado de dignidade (ainda que merecedor de grande respeito) permaneceria exposto ao risco de ser abolido. Na verdade, a dignidade é intrínseca à pessoa, não conferida *a posteriori*, prévia a qualquer reconhecimento, não podendo ser perdida. Em consequência, todos os seres humanos possuem a mesma e intrínseca dignidade, independentemente do fato de serem ou não capazes de a exprimir adequadamente». E faz um apelo: «A cada pessoa deste mundo peço que não se esqueça desta sua dignidade, que ninguém tem direito de tirar-lhe». Dicastério Para a Doutrina da Fé. *Declaração Dignitas infinita sobre a dignidade humana*. Roma, 02 de abril de 2024, ns. 1, 15 e 66, respetivamente. In https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_ddf_doc_20240402_dignitas-infinita_po.html (consultado em 11 de abril de 2025).

uma forma de cuidar ou uma maneira de ajudar o outro (a vítima) a crescer na humildade. Tudo expresso numa narrativa de aparência de bem³⁴, que credibiliza o abusador perante a própria vítima, com a consequente confusão que nela provoca e a faz paralisar³⁵.

A autoridade espiritual de que está investido quem abusa, a sua presumível santidade e sabedoria, e o discurso religioso dos seus argumentos, fragilizam e multiplicam as possibilidades de a vítima não conseguir conscientizar que está a sofrer um abuso do poder. Mesmo na relação de orientação espiritual, o abuso de consciência pode ser um dos rostos mais perniciosos deste abuso de poder. Recordemos, como nos ensina a *Gaudium et Spes*, que a consciência da pessoa é um sacrário reservado somente à pessoa e a Deus³⁶. E como bem ensina Santo Inácio, o Orientador mais não é senão um «fiel de balança»³⁷.

1.2 Abuso de autoridade

O abuso do exercício do serviço de autoridade³⁸ começa pela centralização verticalista da mesma, dando-se como justificação a própria consciência de quem a exerce³⁹, não tendo em conta que a corresponsabilidade no exercício da autoridade liberta a autonomia⁴⁰.

-
34. Cfr. Santo Inácio de Loiola. *Exercícios Espirituais*. Trad. Mário Garcia SJ. Braga: SNAO, 2016, n.º 10.
35. Cfr. neste sentido o interessante estudo, Ianire Angulo. “Palabras y silencios. El papel de la narrativa en dinámicas abusivas”. *Estudios Eclesiásticos* vol. 99, núm. 388 (2024), 60-70.
36. Cfr. *Constituição Pastoral sobre a Igreja no mundo contemporâneo (Gaudium et Spes)*. In *Concílio Ecuménico Vaticano II – Documentos Conciliares e Pontificios*. Tradução José Barbosa Pinto, sj. Org. Elias Couto e Rui Pedro Vasconcelos. Braga: Secretariado Nacional do Apostolado da Oração, 2012, n.º 16.
37. Cfr. Santo Inácio de Loiola. *Exercícios Espirituais*. Trad. Mário Garcia SJ. Braga: SNAO, 2016, n.º 15.
38. Cfr. Congregación Para Los Institutos de Vida Consagrada Y Las Sociedades de Vida Apostólica. Instrucción *El Servicio de la Autoridad Y La Obediencia. Faciem tuam, Domine, requiramus*. Roma, 11 de mayo de 2008, 12 e 14b. In https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccsrlife/documents/rc_con_ccsrlife_doc_20080511_autorita-obbedienza_sp.html (consultado em 7 de abril de 2025).
39. Cfr. IDEM. *Para vino nuevo odre nuevos – La vida consagrada desde el Concilio Vaticano II: retos aún abiertos – Orientaciones*. Colección Documentos Vaticano. Città del Vaticano: Librería Editrice Vaticana, 2017, ns. 19, 20, 21, 24, 41-45 e 48).
40. Cfr., neste sentido, José Manuel Martins Lopes. “Autoridade >< Autoritarismo e Pedagogia da Companhia de Jesus”. *Revista Portuguesa de Humanidade - Estudos Literários* 13-2 (2009) 230-232.

Um(a) superior(a) que decida da vida de uma pessoa que se consagrou a Deus sem a ouvir e sem, de forma correta e honesta, escutar o seu ponto de vista também fruto de oração, pretende usurpar um lugar que nunca é seu. E se, além disso, por quaisquer preconceitos, não se dispuser ao diálogo e não for capaz de pacificar a consciência do outro, é incapaz para o exercício de tal missão.

O serviço da autoridade⁴¹ no exercício da obediência em relação a outrem deve criar neste laços mais fortes de compromisso com a Instituição, porque envolve ativamente uma pessoa que se consagrou a Deus.

Quem exerce um serviço de autoridade deve cuidar de não ceder à tentação da autossuficiência pessoal, isto é, de crer que tudo depende de si, e de uma autoridade autorreferencial⁴². Nos casos mais difíceis, o caminho a seguir por quem sofre situações que pode considerar inoportáveis, deve lutar, com a graça de Deus, para crescer com a situação, na fé, para bem da Igreja⁴³.

Há que passar, como há muito consagrou o Concílio, da centralidade do papel da autoridade para a centralidade da dinâmica da fraternidade⁴⁴. A autoridade só faz sentido se for exercida ao serviço da comunhão evangélica, que é hierárquica numa lógica “diaconal”.

Quando a Igreja não consegue, dentro dela própria e por si própria, como seria seu dever de coerência com os valores evangélicos, escrutinar, tratar ou resolver os casos de abuso de que vai tendo conhecimento⁴⁵, com determinação e assertividade, coloca-se em situação de

-
41. Cfr. Rafael Aguirre. “La mirada de Jesús sobre el poder”. *Teología y Vida* 55/1 (2014) 92-104. Nestas páginas o autor reflete sobre duas temáticas que estão hoje na ordem do dia: serviço e não poder e repensar um Deus sem poder.
 42. Cfr. *Mc.* 1042-45 e *Mt.* 729. In *Bíblia Sagrada Para o Terceiro Milênio da Encarnação*. Fátima: Difusora Bíblica, 2008.
 43. Congregación Para Los Institutos de Vida Consagrada Y Las Sociedades de Vida Apostólica. Instrucción *El Servicio de la Autoridad Y La Obediencia. Faciem tuam, Domine, requiramus*. Roma, 11 de mayo de 2008, 25, a). In https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccsclife/documents/rc_con_ccsclife_doc_20080511_autorita-obbedienza_sp.html (consultado em 7 de abril de 2025).
 44. Cfr. Congregación Para Los Institutos de Vida Consagrada y Las Sociedades de Vida Apostólica. *Para vino nuevo odre nuevos – La vida consagrada desde el Concilio Vaticano II: retos aún abiertos – Orientaciones*. Colección Documentos Vaticano. Città del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2017, n.º 41.
 45. Diz Hans Zöllner, a propósito da falta de transparência no tratamento de abusos dentro da Igreja, que é triste quando as coisas se vêm a saber pelos meios de comunicação social, porque

desconfiança inclusive perante a sociedade civil.

Isto significa que a autoridade a nível religioso deve ser muito responsável dentro daquilo que ela implica em termos de relação superior(a)-súbdito(a). No fundo, a autoridade, em termos cristãos, deve ser vivida como uma virtude que implica serviço e entrega ao bem do outro.

São Paulo, partindo desta forma de viver a autoridade diz: «Que todos se submetam às autoridades públicas, pois não existe autoridade que não venha de Deus, e as que existem foram estabelecidas por Deus»⁴⁶, porque foi por Ele e para Ele que todas as coisas foram criadas, «as visíveis e as invisíveis, os Tronos e as Dominações, os Poderes e as Autoridades»⁴⁷. Todavia, as contas no exercício desta prerrogativa serão pedidas: «depois de ter despojado os Poderes e as Autoridades, expô-los publicamente em espectáculo, e celebrou o triunfo que na cruz obtivera sobre eles»⁴⁸, já que «não é contra os seres humanos que temos de lutar, mas contra os Principados, as Autoridades, os Dominadores deste mundo de trevas, e contra os espíritos do mal que estão nos céus»⁴⁹.

1.3 *Abuso de consciência*

Um dos principais obstáculos a uma discussão sobre o abuso de consciência é que ainda não se reconhece a sua gravidade e prevalência na Igreja⁵⁰. O tema ganhou relevância com a crise dos abusos

a Igreja não quer apontar o dedo para dentro de si própria. Apegando-se a uma imagem que quer preservar e a uma reputação supostamente atraente, não admite os seus erros por “projeção da própria perfeição”, a qual nada tem a ver nem com a condição humana nem com a mensagem evangélica. A questão do abuso de poder, continua, «veio à tona apenas nos últimos quatro ou cinco anos como o principal ingrediente do abuso sexual. Esse não era o nosso entendimento há seis anos. [...] Esse tema traz cada vez mais aspetos que de alguma forma pressentíamos, mas muito poucas pessoas foram capazes de expressá-los e descrevê-los como agora. [...] Também é uma linha de aprendizagem muito íngreme em relação a quais são os principais elementos de disfuncionalidade, os componentes do abuso e as suas principais causas». Paulina Guzik. *Abuse expert Father Hans Zollner looks at the state of the crisis in the Church today*. In <https://www.oursundayvisitor.com/abuse-expert-father-hans-zollner-looks-at-the-state-of-the-crisis-in-the-church-today/> (consultado em 10 de março de 2026).

46. Rm. 13,1. In *Bíblia Sagrada Para o Terceiro Milénio da Encarnação*. Fátima: Difusora Bíblica, 2008.

47. Cl. 1, 16. In *Op. cit.*

48. Cl. 2, 15. In *Op. cit.*

49. Ef. 6, 12. In *Op. cit.*

50. Cfr. Samuel Fernández. “Reconocer las Señales de Alarma del Abuso de Conciencia”. In Daniel Portillo Treviso (coord.). *Abusos y reparación. Sobre los comportamientos no*

sexuais, mas merece um tratamento específico e não unicamente como um passo prévio do abuso sexual. Trata-se de um atentado contra a dignidade de quem o sofre, podendo ser alguém vulnerável na sua esfera sexual, e por isso mesmo vir a sofrer gravosas consequências espirituais e psíquicas.

A consciência é a sede da liberdade de juízo e o lugar de encontro a sós com Deus, e o abuso de consciência fere essa liberdade e esse encontro, corrompendo por isso dois elementos nucleares da antropologia cristã: a liberdade que caracteriza o ser humano, e a sua vinculação com Deus, seu fim último⁵¹. O abuso de consciência apoia-se numa antropologia pessimista que não valoriza a dignidade e a subjetividade humana. O centro desta antropologia não é a imagem de Deus no ser humano, mas a corrupção que vem do poder do pecado. Se a natureza humana está corrompida, não se pode confiar na consciência nem na razão, mas simplesmente na “iluminação” de quem, por uma “graça sobrenatural”, conhece e transmite a vontade de Deus. Assim, o *sobrenatural* identifica-se com o *antinatural*, e isto justifica que a suposta vontade de Deus vá contra a natureza humana. Por isso, nessa perspectiva, a natureza, a razão e os limites naturais não se consideram dignos de confiança. Desta forma se despreza o mundo como criação de Deus e, assim, de acordo sempre com essa visão, o mundo não deve ser escutado, mas combatido, o que significa o isolamento e a desconfiança da natureza humana e da sua liberdade⁵².

Por outro lado, o abuso de consciência configura abuso do nome de Deus para fins particulares: «Não usarás o nome do Senhor, teu Deus, em vão, porque o Senhor não deixa impune aquele que usa o

sexuales en la Iglesia. Madrid: PPC, 2021, 47–65.

51. Cfr. *Constituição Pastoral sobre a Igreja no mundo contemporâneo (Gaudium et Spes)*. In *Concílio Ecuménico Vaticano II - Documentos Conciliares e Pontifícios*. Tradução José Barbosa Pinto, sj. Org. Elias Couto e Rui Pedro Vasconcelos. Braga: Secretariado Nacional do Apostolado da Oração, 2012, ns. 16 e 17; *A Liberdade Religiosa (Dignitatis Humane)*. *Op. cit.*, ns. 2 e 3; João Paulo II. *Veritatis Splendor*, n.º 59. In https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_06081993_veritatis-splendor.html (consultado em 27 de julho de 2023); *Catecismo da Igreja Católica*. 2.ª edição. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2022, ns. 1732 e 1776–1778.; Tomás de Aquino. *Suma Contra os Gentios*. Vol. 1. São Paulo: Edições Loyola. 1.3, capítulo 25, número 1.
52. Cfr. Samuel Fernández. “Reconocer las Señales de Alarma del Abuso de Conciencia”. In Daniel Portillo Treviso (coord.). *Abusos y reparación. Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021, 60–61.

seu nome em vão»⁵³.

Proteger a liberdade de consciência não significa isolamento, naturalmente, mas evitar influências abusivas. A fé não é um caminho individual, mas eclesial. O crente deve abrir-se à mediação eclesial.

O desejo de Deus, o desejo de O seguir com generosidade, de querer fazer a Sua vontade, implica confiança nas mediações eclesiais. Todavia, esta confiança implica o risco de a pessoa se colocar numa condição de fragilidade e de vulnerabilidade.

Quando o discurso religioso se utiliza para justificar as dinâmicas abusivas, estas perpetuam e geram uma situação de absoluta confusão, culpabilidade e sensação de impotência na vítima. Todos somos vítimas potenciais, porque quem deseje e procure fazer o que Deus quer, e se confia a outra pessoa para ser acompanhado e guiado no seu crescimento humano e espiritual, assume também o risco de ser vulnerável. A prevenção, nestes casos, passa pela consciência desta possibilidade e não por renunciar a expor-se face aos outros, pois amar, confiar e crescer são ações que dão sentido à nossa existência e que simultaneamente nos apresentam frágeis perante os outros. De pouco valeria a pena viver se renunciássemos a colocar-nos em risco e desconfiássemos sistematicamente de tudo e de todos. Entre um extremo e o outro situa-se essa sábia prudência que aprende e ensina a discernir sinais de alarme⁵⁴.

As vítimas de abuso de consciência, por isso, não são culpáveis por terem confiado. Confiar não é uma fragilidade, mas uma condição para se seguir Jesus Cristo. E evitar o abuso de consciência não pode implicar que a pessoa renuncie a ser orientada. Quem discerne e procura a vontade de Deus deixa-se orientar, mas nunca poderá a consciência perder a sua liberdade de juízo e o estatuto de lugar de encontro a sós com Deus⁵⁵.

O abuso de consciência pressupõe, portanto, um contexto de relação de confiança. Quem tem na Igreja um ministério está investido da confiança eclesial. Por isso, o abuso de consciência, apesar de acon-

53. Ex. 20, 7. In *Bíblia Sagrada Para o Terceiro Milênio da Encarnação*. Fátima: Difusora Bíblica, 2008.

54. Cfr. Ianire Angulo. “Abrir la Caja de Pandora. Abusos en la Vida Consagrada femenina”. *Claretianum* ITVC 14, t. 63 (2023) 183-204.

55. Cfr. *Constituição Pastoral sobre a Igreja no mundo contemporâneo (Gaudium et Spes)*. In *Concílio Ecumênico Vaticano II - Documentos Conciliares e Pontifícios*. Tradução José Barbosa Pinto, sj. Org. Elias Couto e Rui Pedro Vasconcelos. Braga: Secretariado Nacional do Apostolado da Oração, 2012, n. 16.

tecer em relações privadas, tem sempre dimensão institucional.

Samuel Fernández propõe a seguinte definição de abuso de consciência:

o abuso de consciência no âmbito católico é um tipo de abuso de poder – jurídico ou espiritual – que controla a consciência da vítima até ao ponto de o abusador, tomando o lugar de Deus, obstruir ou anular a liberdade de juízo da vítima e a impedir de estar a sós com Deus na sua consciência. Este tipo de abuso é perpetrado por um representante da Igreja, respaldado pela mesma Igreja como digno de confiança⁵⁶.

O abuso de consciência não se identifica com o abuso de poder espiritual, porque também pode ser cometido pelo poder jurídico. Deste modo, é necessário definir o delito de abuso de consciência que é aquele tipo de abuso de poder – jurídico ou espiritual – que debilita ou anula a liberdade de juízo e impede que o crente esteja a sós com Deus⁵⁷.

2. Aumenta a transparência, diminui o abuso...

Nas últimas décadas muito se tem discutido na Igreja sobre abusos levados a cabo em contexto de vida consagrada. Todavia, a investigação jornalística tem colocado a sua ênfase nos abusos sexuais de menores, que são sem dúvida os mais hediondos⁵⁸. Os abusos de poder, de autoridade e de consciência, porque causados predominantemente sobre

56. Daniel Portillo Treviso (coord.). *Abusos y reparación. Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021, 51.

57. Cfr. Samuel Fernández, “Reconocer las Señales de Alarma del Abuso de Conciencia”. In Daniel Portillo Treviso (coord.). *Abusos y reparación. Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021, 61–62.

58. «Estas palabras [...] ressoam com força no meu coração ao constatar mais uma vez o sofrimento vivido por muitos menores por causa de abusos sexuais, de poder e de consciência cometidos por um número notável de clérigos e pessoas consagradas. Um crime que gera profundas feridas de dor e impotência, em primeiro lugar nas vítimas, mas também em suas famílias e na inteira comunidade, tanto entre os crentes como entre os não-crentes». Papa Francisco. *Carta do Papa Francisco ao Povo de Deus*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 20 de agosto de 2018. In https://www.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2018/documents/papa-francesco_20180820_lettera-popolo-didio.pdf (consultado em 06 de agosto de 2025). Ver também, neste sentido, J.A. Murillo. “Abuso sexual, de conciencia y de poder: una nueva definición”. *Estudios Eclesiásticos* 373/2 (2020) 424–25.

peessoas adultas, embora vulneráveis na maioria dos casos, parecem esquecidos. Por uma questão de justiça, este conceito de adulto vulnerável⁵⁹ deve ser abordado *lato sensu*, já que todas as pessoas passam por etapas na sua vida de fragilidade. Além disso, como já referimos, os abusos cometem-se sempre a partir de vínculos assimétricos nos quais as vítimas, seja por que motivo for, confiam em quem se situa numa relação de autoridade, pressuposta como legítima, mas em que uma das partes pode ser manipulada⁶⁰.

Constituíram-se em todo o mundo comissões independentes para que as pessoas sexualmente abusadas pudessem denunciar as situações. Portugal não se furtou a essas iniciativas, tendo para o efeito sido criada a *Comissão Independente Para o Estudo dos Abusos Sexuais na Igreja Católica Portuguesa*⁶¹. Compreendemos que o abuso sexual a menores requeira a prioridade dos esforços. Todavia, os abusos de poder, de autoridade e de consciência merecem também toda a atenção.

Deturpar a realidade, ocultá-la, eliminá-la ou silenciá-la, além de pecaminoso, só faz crescer o sofrimento⁶².

Confrontadas com situações escandalosas, pessoas com altas responsabilidades na Igreja reagiram com incredulidade e, na convicção de que a calúnia e a difamação seria um possível movente da acusação, tentaram resolver o problema mudando de Paróquia o visado, ou de uma Obra para outra. Todavia, como o problema se repetisse e agravasse, esta forma de atuar fez crescer o número das vítimas, provocando

-
59. Com frequência a linguagem religiosa recorre a eufemismos e jogos linguísticos para se evitar chamar às coisas pelo seu nome. Naturalmente que isto traz consequências. Por exemplo, chamam-se aos abusos *pecados* em vez de *delitos*; *adulto vulnerável* em vez de *vítima*. Cfr. Ianire Angulo. “Palabras y silencios. El papel de la narrativa en dinámicas abusivas”. *Estudios Eclesiásticos* vol. 99, núm. 388 (2024) 59. Ver também, neste sentido, Carolina Montero. “Vulnerabilidad humana y el uso del término *adultos vulnerables* ante los abusos eclesiales a mayores de edad”. *Teología y Vida* 63 (2022), 345–366.
60. Cfr. Ianire Angulo. “La presencia innombrada – Abuso de poder en la Vida Consagrada”. *Teología y Vida* 62/3 (2021), 360.
61. Cfr. Comissão Independente para o Estudo dos Abusos Sexuais de Crianças na Igreja Católica Portuguesa – Apresentação da Equipa. In <https://agencia.ecclesia.pt/portal/comissao-independente-para-o-estudo-dos-abusos-sexuais-de-criancas-na-igreja-catolica-portuguesa-apresentacao-da-equipa/> (consultado em 10 de janeiro de 2025).
62. Cfr. Gonzalo Aza Blanc. “Escenarios de abuso en la cultura contemporánea. Más allá de la preocupación por lo particular”. In Rufino J. Meana Peón – Clara Martínez García (Directores). *Abuso y Sociedad contemporánea. Reflexiones Multidisciplinares*. Pamplona: Thomas Reuters Aranzadi, 2020, 51.

um rasto de maior sofrimento e indignação⁶³.

Perante factos suscetíveis de colocarem em causa a credibilidade institucional, a primeira reação poderá ser a da negação dos mesmos e, mesmo, a do contra-ataque. Se a instituição é a Igreja, não preparada para se confrontar com determinados tipos de situações, a incredulidade, a estupefação, o medo do escândalo público são, como é normal, a reação mais natural. Todavia, sabemos que a sociedade perdoa mais depressa a pecadores arrependidos do que à fuga da responsabilidade de, em diálogo, se procurar a verdade⁶⁴.

3. Só a verdade regenera e salva

O único caminho que “salva” uma pessoa, instituição ou organização é a verdade⁶⁵. E esta assenta na justiça, como pressuposto indispensável para a paz. A verdade só poderá vir ao de cima e afirmar-se num clima de liberdade. Por isso, deverá criar-se, com prudência, um clima de liberdade para que, quem se sentir ofendido na sua dignidade por motivo de qualquer tipo de abuso de poder, de autoridade ou sexual, possa ser ouvido, escutado, assim como o abusador identificado, em igualdade de circunstâncias. Há que ter em conta que qualquer ser humano – os adultos também, naturalmente – passa em diversas etapas da sua vida por momentos de maior fragilidade e a manipulação da consciência, quando comprovada é uma perversidade⁶⁶.

Por muito que a sua importância seja reconhecida, os abusos de poder, de autoridade e de consciência não são tão impactantes na nossa sociedade como os abusos sexuais.

Uma das razões por que aqueles tipos de abusos foram de algum modo “esquecidos” e tratados como menos preocupantes, como referido em cima, é a de terem sido associados mais a pessoas adultas,

63. Cfr. Ianire Angulo. “La presencia innombrada – Abuso de poder en la Vida Consagrada”. *Teología y Vida* 62/3 (2021), 357-388.

64. Cfr. Hans Zollner, S.J. “La responsabilidad de la Iglesia católica en la creación de una cultura de salvaguardia”. In Rufino J. Meana Peón – Clara Martínez García (Directores). *Abuso y Sociedad contemporánea. Reflexiones Multidisciplinares*. Pamplona: Thomas Reuters Aranzadi, 2020, 315.

65. Cfr. Jo. 832 e 36. In *Bíblia Sagrada Para o Terceiro Milénio da Encarnação*. Fátima: Difusora Bíblica, 2008.

66. Cfr. Neste sentido, M. F. Hirigoyen. *El abuso de la debilidad y otras manipulaciones*. Barcelona: Paidós 2012, 11-52 e 131-139.

partindo-se do princípio, errado, de que pessoas adultas são, por isso mesmo, livres e no pleno uso das suas capacidades, podendo e sabendo defender-se sem qualquer tipo de constrangimentos⁶⁷. Por outro lado, não é fácil, juridicamente, reunir e apresentar provas que suportem um abuso de autoridade e de poder, já que estes acontecem, a maior parte das vezes, em contextos imprevistos e imprevisíveis para as vítimas. O mesmo se diga dos modos de manipulação, muito difíceis de determinar⁶⁸. Apesar de o Código de Direito Canónico censurar o abuso de poder, só muito dificilmente, e em casos extremos, reiteramos, se podem apresentar provas objetivas⁶⁹. Por outro lado, há comportamentos que não constituem delito e, como tal, não são puníveis legalmente. Todavia, configuram um uso ético e moralmente inadequado do poder. Se na sociedade civil é muito difícil tratar estes últimos casos, para a Igreja também o será, porque a tendência é para espiritualizar tudo o que provoque possibilidade de escândalo. Há uma estratégia usada para que a situação não seja denunciada: tenta passar-se a ideia de que qualquer crítica ao poder é uma deslealdade institucional. Eis o mal com aparência de bem⁷⁰. É muito difícil lutar-se contra uma ideo-

-
67. Embora o abuso sexual a menores, como já referimos, leve em si o abuso de poder, autoridade e de consciência.
68. Rodríguez Carballeira e outros estudiosos referem algumas estratégias habituais na categorização do abuso psicológico: o isolamento, o controlo e manipulação da informação, o controlo da vida pessoal, o abuso emocional, a imposição de um pensamento ou o doutrinamento num sistema de crenças - absoluto e maniqueu, a imposição de uma autoridade única, ... Cfr. A. Rodríguez Carballeira *et alii*. "Un estudio comparativo de las estrategias de abuso psicológico: en pareja, en el lugar de trabajo y en grupos manipulativos". *Anuario de Psicología* 36/3 (2005) 299-314; Ver também Rodríguez Carballeira *et alii*. "Abuso psicológico en grupos: Taxonomía y severidad de sus componentes". *International Journal of Cultic Studies*, 7 (2016) 41-54. Aqui nos mostram estes autores que o abuso psicológico em grupos é definido pela aplicação de estratégias abusivas que pela sua duração continuada se destinam à submissão do indivíduo.
69. «Cân. 1389 — § 1. Quem abusar do poder eclesiástico ou do cargo seja punido segundo a gravidade do acto ou da omissão, sem excluir a privação do ofício, a não ser que por lei ou preceito já esteja cominada uma pena contra tal abuso. § 2. Quem, por negligência culpável, realizar ou omitir ilegítimamente com dano alheio um acto de poder eclesiástico, ou de ministério ou do seu cargo seja punido com pena justa.» *Código de Direito Canónico*. Lisboa: Conferência Episcopal Portuguesa / Braga: Editorial Apostolado da Oração, 2007, c. 1389. In https://www.vatican.va/archive/cod-iuris-canonici/portuguese/codex-iuris-canonici_po.pdf (consultado em 5 de março de 2025).
70. Cfr. Santo Inácio de Loiola. *Exercícios Espirituais*. Trad. Mário Garcia SJ. Braga: SNAO, 2016, n.º 10.

logia cujo “contentor” é feito das relações de quem detém o poder e o serve. Lutar, nestes casos, acarreta, naturalmente, perseguição⁷¹. A Bíblia é abundante nestes exemplos. Diz Roblero Cum que «o mais grave do abuso na vida religiosa é que acontece em nome de Deus e o abusador ocupa o lugar de Deus na consciência da vítima»⁷².

A Igreja, hoje em dia, sobretudo a partir do Papa Francisco, alertou para a gravidade de uma cultura do encobrimento e do silêncio. Sem transparência, informação, formação e verdade na caridade jamais se poderão corrigir e prevenir as dinâmicas do abuso⁷³.

4. A obediência como caminho para Deus

4.1 O valor da obediência

A obediência é um caminho de comunhão para todo o batizado e de identificação com Cristo, Ele próprio obediente ao Pai até à morte na Cruz⁷⁴.

Por maioria de razão, a identificação com Cristo na obediência é vivida pelas pessoas consagradas quando, através de um voto, se comprometem a obedecer aos seus legítimos superiores. De modo semelhante, o mesmo é vivido pelos Diáconos e Sacerdotes diocesanos, quando prometem obediência ao próprio Bispo no momento da ordenação.

A importância da obediência é reconhecida na vida da Igreja desde os seus primórdios.

71. Isto exige que se tenha do tempo um sentido cristão. O tempo cristão é passado, presente e futuro e o futuro é Jesus Cristo. Como curiosidade, ler, a este propósito, um artigo do *Jornal Expresso*, sobre o que aconteceu a quem denunciou uma situação de abuso: «Igreja pune padre que denunciou abusos sexuais». *Jornal Expresso*, 3 de novembro, 2023, N.º 2662. In <https://leitor.expresso.pt/semanario/semanario2662/html/primeiro-caderno/capa/igreja-pune-padre-que-denunciou-abusos-sexuais> (consultado em 3 de janeiro de 2025).

72. Gabriel Roblero Cum. “Ejercicios Espirituales y abuso de conciencia: Un proceso de liberación del sometimiento y de la manipulación afectiva”. *Manresa* 92/2 (2020) 153.

73. Cfr. Samuel Fernández. “Reconocer las Señales de Alarma del Abuso de Conciencia”. In Daniel Portillo Treviso (coord.). *Abusos y reparación. Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021, 61.

74. Cfr. *Heb.* 57-9. In *Bíblia Sagrada Para o Terceiro Milénio da Encarnação*. Fátima: Difusora Bíblica, 2008; *Catecismo da Igreja Católica*. 2.ª edição. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2022, n. 1269. Ver também os números 143-149, 915, 1269, 1831, 2087 e 2825.

Clemente Romano, na *Carta aos Coríntios*, deixa-nos uma bela reflexão do que pode significar a vivência da união na Igreja através da virtude da autoridade e da virtude da obediência. Esta Carta é um apelo ao amor fraterno, à unidade eclesial, à paz, através do exercício de virtudes como a concórdia, a obediência, a penitência, a humildade. Nesta Carta, Clemente, recorrendo a exemplos do exército, do corpo humano e da ordem jurídica, encoraja a submissão à hierarquia eclesial como forma de respeitarmos um legado de Jesus Cristo. Através desta ordem das coisas, cada um, cumprindo o seu dever, no respeito pela dignidade do outro, pode, através da obediência, construir, em comunhão, um verdadeiro Corpo de Cristo⁷⁵.

Por vezes, especialmente na vida consagrada, pode-se ser chamado a viver a obediência em circunstâncias particularmente difíceis e pode surgir a tentação do desânimo e da desconfiança. A este propósito, São Bento, Pai do monaquismo, pedia sempre um diálogo esperançado entre o monge e o Abade e convidava a uma obediência por amor de Deus, confiando sempre na Sua ajuda⁷⁶. E S. Francisco de Assis insistia numa obediência caritativa⁷⁷, na qual o Frade, também ele sacrificando as próprias opiniões, segue quanto é pedido, porque deste modo louva a Deus e agrada ao próximo⁷⁸.

A dimensão teológica da obediência vai, por isso, vigiada, guardada e preservada sem reservas, porque se trata de uma dimensão fundamental na vida da comunidade cristã, que garante a sua união e a sua missionaridade. Uma tal realidade, tão presente na história da Igreja, sobretudo nas várias formas de vida religiosa, a começar pelas capitulares, é, por isso, de louvar e defender.

75. Cfr. Clemente Romano. *Carta aos Coríntios*. Edição Bilingue. Philokalia – Coleção de textos Patrísticos dirigida por Isidro Pereira Lamelas, N.º 1. Versão do original do grego por M. Luís Marques. Lisboa: Livraria Alcala, Lda, XXXVII-XLIV.

76. Cfr. *Regra do glorioso Patriarca S. Bento*. Trad. e anotada por Monges de Singeverga. Mosteiro de Singeverga. Roriz: Ora & Labora, 1951, Regra 68, 1-5.

77. Cfr. François D'Assise. *Écrits. Admonitions*. Sources Chrétiennes, n. 285. Paris: Les Éditions du Cerf, 2003, Cap. III: De L'Obéissance Parfaite, 5-6.

78. Cfr. Congregación para los Institutos de Vida Consagrada y las Sociedades de Vida Apostólica (CIVCSVA). *El servicio de la autoridad y la obediencia*. Roma, 11 mayo 2008, n. 26. In https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccsrlife/documents/rc_con_ccsrlife_doc_20080511_autorita-obbedienza_sp.html (consultado em 15 de maio de 2025).

Na sociedade contemporânea, onde com tanta ênfase se sublinha a subjetividade e autonomia da pessoa singular, a obediência vivida em modo adulto é sinal da pertença a Cristo e de uma vida doada ao serviço do seu Reino⁷⁹. Por isso, os abusos de poder, de autoridade ou de consciência são feridas no tecido eclesial e lacerações no Corpo de Cristo que é a Igreja.

4.2 *Obediência teologal e obediência religiosa*

Deveremos clarificar a obediência teologal (relação de obediência que todo o crente está chamado a estabelecer com Deus e com a Sua vontade) da obediência religiosa (obediência a Deus de um consagrado enquanto mediada por figuras de autoridade – superiores, e por Constituições, como o quadro jurídico e carismático em que se desenvolve essa relação autoridade–obediência dentro de uma instituição). Esta obediência religiosa só se pode compreender e só pode encontrar-se a sua essência na obediência responsável e responsabilizante a Deus, obediência teologal, que compromete tanto o superior(a) como aquele que obedece, a qual exige discernimento, indiferença, disponibilidade, procura, escuta da vontade de Deus. Por isso, a autoridade deve ser obediente:

A pessoa chamada a exercer a autoridade deve saber que somente o poderá fazer se ela mesma, em primeiro lugar, empreender aquela peregrinação que leva a buscar, com intensidade e retidão, a vontade de Deus. [...] No intento de fazer a vontade de Deus, autoridade e obediência não são, portanto, duas realidades diferentes nem, muito menos, contrapostas, mas duas dimensões da mesma realidade evangélica, do mesmo mistério cristão, dois modos complementares de participar da mesma oblação de Cristo⁸⁰.

Não é a obediência teologal que causa sofrimento. Este procede de quem abusa do seu poder, ignorando a Deus.

79. Cfr. Congregazione per il Clero. *Direttorio per il ministero e la vita dei presbiteri*. Roma 11 febbraio 2013, n. 56.

80. Congregación Para Los Institutos de Vida Consagrada y Las Sociedades de Vida Apostólica. *O Serviço da Autoridade e a Obediência*. Colección Documentos Vaticano. Città del Vaticano: Librería Editrice Vaticana, 2008, n. 12.

A obediência teologal, como fundamento da construção da identidade mais profunda de cada ser humano crente, significa disponibilidade, diálogo e colaboração em liberdade ao projeto salvífico de Deus Pai, a partir da escuta do Espírito Santo. Por esta razão está referida a uma missão que se experimenta na confiança radical n'aquele que confiou primeiramente em cada um de nós e nos outorgou essa missão. Esta disponibilidade predispõe-se a acolher qualquer dificuldade ou sofrimento que imponham as circunstâncias como parte da responsabilidade assumida na vivência dessa missão. Portanto, a obediência teologal é absolutamente incompatível com uma perda de identidade pessoal, com a usurpação da própria liberdade ou com a abdicação da responsabilidade individual⁸¹. Deste modo, não parece encontrar-se nenhuma razão para que a sua *práxis* pudesse conduzir a uma situação de abuso. A liberdade e a vontade de Deus identificam-se com o Seu amor, a sua onnipotência revela-se como acompanhamento e solidariedade extrema e condescendente para com o ser humano, procurando a sua plena realização e dignificando-o ao fazê-lo participante do seu projeto. Só nesta base, espaço teologal, deveríamos avançar para o que chamamos de obediência religiosa. Por isso, obedecer implica diálogo, encontro de discernimentos, tratar cada pessoa como única e irrepetível. Deus fala a cada pessoa de modo diferente e pede a cada um coisas diferentes. Esta é a riqueza de um corpo⁸².

Diz Balthasar a este propósito: «Se o Filho fosse obediente ao Pai em virtude de uma subordinação natural, a sua obediência seria o cumprimento de um dever e não a expressão do amor absolutamente livre de Deus»⁸³.

Em termos gerais, a obediência refere-se a ações e não ao pensamento ou à consciência. A inteligência só pode ser movida com fé, argumentos e nunca com pressões. O problema surge quando o abusador se encontra perante um caráter débil e tenta usar o medo ou a confusão como ferramenta de controlo, castigando, chantageando, humilhando

81. Cfr. Decreto *A Conveniente Renovação da Vida Religiosa – Perfectae Caritatis*. In *Concílio Ecuménico Vaticano II - Documentos Conciliares e Pontifícios*. Tradução José Barbosa Pinto, sj. Org. Elias Couto e Rui Pedro Vasconcelos. Braga: Secretariado Nacional do Apostolado da Oração, 2012, n.º 13.

82. Cfr. Nurya Martínez-Gayol Fernández, ACT. “Revisitando la Obediencia. Ante los abusos de poder en la vida consagrada”, *Estudios Escolásticos* Vol. 99 n.º 388 febrero (2024) 125-126, 128, 145-149, 155-164.

83. Hans Urs von Balthasar. *Quién es cristiano*. Salamanca: Sígueme. 2000, 62.

e isolando. Esta situação de coação e ameaça leva a pessoa, necessariamente, a uma dissociação interior nos seus níveis mais profundos, tocando precisamente a dimensão religiosa.

Quando se esquece que o superior é uma mediação, sacraliza-se idolatricamente a obediência à autoridade. O seguimento de Jesus implica dúvidas, riscos e discernimento. Até os Profetas erraram. Todavia, tiveram humildade para o reconhecer. Não é esse por certo o patamar de espiritualidade do abusador, o que o leva, por vezes, a dizer contra a consciência do seu súbdito: “faz isto sob a minha responsabilidade” ou «quem obedece não se engana»⁸⁴.

Por isso, é necessário que todo o poder espiritual seja canonicamente definido e sancionado.

5. Clericalismo e abuso

Há circunstâncias que podem facilitar situações de abuso de autoridade e de poder na Vida Religiosa⁸⁵.

Reiteramos que o facto de haver na Vida Religiosa elementos que alguém pode aproveitar para os converter em abusos não significa que a Vida Religiosa não seja um modo válido de seguimento de Jesus Cristo.

Uma das características diferenciadoras da Vida Consagrada, conforme referimos, é que a obediência a Deus, a que todo o cristão está chamado a viver, é ali mediada por superiores legítimos⁸⁶. Apesar de estes cargos serem temporais⁸⁷, as Instituições de Vida Consagrada estão organizadas hierarquicamente. A mediação que esta forma de viver a obediência pressupõe pode abrir espaço a atos de abuso de

84. Elías López Pérez, SJ, “Fidelidad sinodal. Liderazgo de discernimiento congregacional”. *Confer* Vol. 59 n.º 228 Octubre–Noviembre–Diciembre (2020) 491.

85. Cfr. Ianire Angulo, “La presencia innombrada – Abuso de poder en la Vida Consagrada”. *Teología y Vida* 62/3 (2021) 371–386.

86. Cfr. *Código de Direito Canónico*. 4ª edição revista. Lisboa: Conferência Episcopal Portuguesa / Braga: Editorial Apostolado da Oração, 2007, c. 601.

87. Na prática, e na realidade, isto muitas vezes não acontece porque há superiores(as) que começam a “rodar” de uma Casa para outra tornando-se o seu cargo, em termos práticos, “vitalício”, “violando” assim o estipulado no Código de Direito Canónico (Cfr. *Código de Direito Canónico*. 4ª edição revista. Lisboa: Conferência Episcopal Portuguesa / Braga: Editorial Apostolado da Oração, 2007, c. 624 § 1 e 2). O perigo é que estes superiores(as) *ad vitam* percam a distância crítica em relação a si próprios e aos outros.

autoridade e de poder, dos quais a todos cumpre ter consciência.

O poder outorgado que acompanha a função de superior(a) exercido por alguém a quem se não reconhece autoridade facilmente degenera em autoritarismo, em rigidez e na tentação de aferir da fidelidade vocacional e carismática do(a) súbdito(a) com base no que pensa quem detém o poder. Dentro da Vida Consagrada, isto é uma forma de clericalismo⁸⁸, i.e., um comportamento elitista, dominador, excludente, e “autojustificado” com o *status* que a Igreja delega a quem exerce autoridade⁸⁹. Como mentalidade de poder e de manipulação, porque imposta por uma estrutura piramidal, o clericalismo tende a desencorajar, quando não a proibir, uma comunicação horizontal e a contribuir para a institucionalização de um sistema que se alimenta do segredo, de privilégios⁹⁰.

O clericalismo é, por isso, uma disfuncionalidade da liderança hierárquica de estilo autoritário, que tende a identificar a santidade com o estado clerical⁹¹.

-
88. O clericalismo é uma mentalidade que está na raiz dos abusos e «expõe as pessoas consagradas ao risco de perderem o respeito pelo valor sagrado e inalienável de cada pessoa e da sua liberdade». Exortação Apostólica Pós-Sinodal *Christus Vivit*, 25 de março de 2019, n.º 98. In https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20190325_christus-vivit.html (consultado em 7 de março de 2025).
89. Cfr. Eamonn Conway. “Clericalismo y violencia sexual. Explorando las implicaciones para la formación sacerdotal”. In D. Portillo (ed.). *Teología y prevención. Estudio sobre los abusos sexuales en la Iglesia*. Prólogo del Papa Francisco. Santander: Sal Terrae, 2020, 147.
90. Diz Elías López que a comunicação transparente conduz à confiança, a confiança à colaboração, e a colaboração à inovação e à mudança. Cfr. Elías López Pérez, SJ, “Fidelidad sinodal. Liderazgo de discernimiento congregacional”. *CONFER* Vol. 59 n.º 228 Octubre–Noviembre–Diciembre (2020) 487; O privilégio é um autêntico beijo da morte, como dizem Giovanni Cucci e Hans Zollner. *Iglesia y pedofilia: una herida abierta. Una aproximación psicológico-pastoral*. Santander: Sal Terrae, 2011, 108–109; Cfr. Dom Dysmas de Lassus. *Risques et dérives de la vie religieuse*. Paris : CERF, 2020, 74
91. Cfr. Francisco Javier de la Torre Díaz. “Abusos de poder «en» las organizaciones y «de» las organizaciones. Ética de las dinámicas de poder”. In Rufino Meana Peón – Clara Martínez García (dir.). *Abuso y sociedad contemporánea. Reflexiones multidisciplinares*. Aranzadi Thomson Reuters: Cizur Menor, 2020, 105; Cfr. R. Aldana. “Nota sobre conciencia y autoridad”. *Estudios Eclesiásticos* 373/2 (2020) 396–397; Cfr. Hans Zollner, SJ. “La responsabilidad de la Iglesia católica en la creación de una cultura de salvaguardia”. In Rufino J. Meana Peón – Clara Martínez García (Directores). *Abuso y Sociedad contemporánea. Reflexiones Multidisciplinares*. Pamplona: Thomas Reuters Aranzadi, 2020, 307–324.

Todo o ser humano leva dentro de si um desejo de impor a sua vontade, e o próprio Jesus Cristo sofreu o peso dessa tentação⁹². Neste contexto, há cada vez mais consciência da presença de pessoas atraídas «profundamente pelas posições de poder em qualquer estrutura hierárquica e, sobretudo, muito capazes de as alcançar utilizando os outros»⁹³. Estas pessoas amoldam-se e comportam-se publicamente de forma humilde, espiritual e com muita afabilidade no trato, na mira de se tornarem também publicamente aceites e amadas.

É curioso dar-mo-nos conta como é raro o conhecimento público de um abuso de poder *ad intra*. As poucas denúncias de quem teve coragem de romper o silêncio são descritas aos outros membros como exemplo a não seguir, por parte de quem tem o poder, como falta de oração, de discernimento, de espiritualidade, e ulteriormente “cobradas” com imposições de isolamento e “purgas” internas, chantagens, mudança de Casa, de trabalho, de país ou, no limite, ameaça de um processo e expulsão da instituição religiosa. Se acontece este último desfecho, a Instituição tentará fazer crer que essa saída só evidencia a culpa, a infração, o temperamento conflituoso de quem optou por um caminho “não digno de um(a) religioso(a)”⁹⁴.

Entre as formas de exercício de poder, o poder espiritual é a mais perigosa, porquanto as pessoas se entregam sem reservas a quem as acompanha no foro interno⁹⁵. Por isso, é preciso muita oração e discer-

-
92. Cfr. Mt. 41-44. In *Bíblia Sagrada Para o Terceiro Milénio da Encarnação*. Fátima: Difusora Bíblica, 2008; Cfr. Rafael Aguirre. “La mirada de Jesús sobre el poder”. *Teología y Vida* 55/1 (2014) 88.
93. Ianire Angulo. “La presencia innombrada – Abuso de poder en la Vida Consagrada”. *Teología y Vida* 62/3 (2021) 378; Cfr. *Código de Direito Canónico*. 4.^a edição revista. Lisboa: Conferência Episcopal Portuguesa / Braga: Editorial Apostolado da Oração, 2007, c. 603.
94. Cfr., neste sentido, Hortensia López Almán. *Cuidemos de la Vida Consagrada*. Colección Ensayos Literarios. Editorial Círculo Rojo, 2020. Perante o desinteresse e o “lavar de mãos” de quem poderia ter feito algo, a autora, a partir da sua experiência pessoal, reflete sobre problemas da vida religiosa como abusos de autoridade, desinteresse, indiferença, cujas conseqüências são mais que previsíveis para quem sofre este tipo de situações.
95. Diz H. Zollner: «En muchas partes del mundo los sacerdotes aún son vistos como irreprehensibles mensajeros de Dios a los que está reservada una fuerza, autoridad y capacidad de gobierno particulares derivadas más o menos directamente de Dios. Una imagen tal del sacerdote puede llevar a los fieles a una idealización inviolable que hace difícil, casi imposible, criticar su figura o tan solo imaginar que él pueda cometer algún acto malo». Hans Zollner. “Las heridas espirituales causadas por los abusos sexuales”. *La Civiltà Cattolica*. In <https://www.laciviltacattolica.es/2022/01/28/las-heridas-espirituales-causadas-por-los-abusos-sexuales/>, enero 28, 2022 (consultado em 27 de março de 2025).

nimento na entrega do poder dentro da Igreja⁹⁶.

Não basta pedir perdão numa situação de abuso. Este modo de proceder torna-se contraproducente, aumentando entre os crentes a desconfiança⁹⁷. Mais ainda, à vítima não se lhe pode exigir que perdoe. Isto seria um duplo abuso. O *onus* está do lado do agressor e a este é que se tem de exigir que se arrependa e assuma as suas responsabilidades a nível humano, espiritual e civil. O “bonismo imperante”, fruto de uma assimetria que vive do clericalismo, é uma tentativa de desculpabilização do agressor que desrespeita a dignidade da vítima e os deveres mais elementares da justiça.

6. A razão como dissensão, encontro e união

Martin Luther King escreveu que o preocupava mais o silêncio das pessoas boas do que o grito das pessoas más⁹⁸. O silêncio das pessoas boas é fruto, muitas vezes, da falta de “saber” para reagir, para lutar, para se defenderem da maldade e da agressão. Não sabem nem conseguem dar voz à denúncia.

É sempre possível, como afirma Torre Díaz, que pessoas boas entrem em estruturas doentes e se tornem abusadoras e que pessoas doentes e más entrem em estruturas saudáveis e as corrompam⁹⁹.

Vivemos num tempo e numa sociedade onde tudo parece fluido, líquido, e onde a incerteza acerca dos valores e da verdade se generalizou nas consciências¹⁰⁰. Com a falta de ligação, e até de desprezo pela

96. Cfr. Francisco Javier de la Torre Díaz. “Abusos de poder «en» las organizaciones y «de» las organizaciones. Ética de las dinámicas de poder”. In Rufino Meana Péon – Clara Martínez García (dir.). *Abuso y sociedad contemporánea. Reflexiones multidisciplinares*. Aranzadi Thomson Reuters: Cizur Menor, 2020, 81–108.

97. Cfr. Daniel Portillo Trevizo. “Los Abusos no sexuales: sobre las zonas grises”. In Daniel Portillo Trevizo (coord.). *Abusos y Reparación – Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021, 13.

98. Cfr. Martin Luther King. *Stride toward Freedom. The Montgomery Story*. New York: Harper & Row, 1958, 202.

99. Cfr. Francisco Javier de la Torre Díaz. “Abusos de poder «en» las organizaciones y «de» las organizaciones. Ética de las dinámicas de poder”. In Rufino Meana Péon – Clara Martínez García (dir.). *Abuso y sociedad contemporánea. Reflexiones multidisciplinares*. Aranzadi Thomson Reuters: Cizur Menor, 2020, 81.

100. Cfr. neste sentido, por exemplo, Zygmunt Bauman. *Comunidade: A Busca por Segurança no Mundo Atual*. 2.ª Edição. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2022; Zygmunt Bauman e Rein Raud. *A Individualidade numa Época de Incertezas*. Tradução: Carlos Alberto

memória, pela História, a identidade tornou-se uma tarefa ou construção pessoal, um desafio lançado a cada um, não algo que nos é dado. Esta incerteza gera populismos, radicalismos e tribalismos potenciais de antagonismos e de conflitos, numa procura de certezas através da afirmação de posições pessoais e grupais.

A Vida Consagrada não é imune às doenças sociais do seu tempo. Naturalmente, nesta circunstância, o conceito de disciplina, obediência e autoridade incarnados na figura do(a) superior(a), que deveriam ser um “porto seguro”, poderão gerar uma “paz” aparente, se assentes em mecanismos de falta de diálogo, na inibição da autonomia pessoal, na ostracização de algum membro¹⁰¹.

A pergunta inquietante nestes casos é: que pode levar uma pessoa ou um grupo a colaborar com o mal? As pessoas perdem a capacidade de pensar por si próprias, de pensar o bem? Podem as pessoas, quando inseridas num grupo, ser capazes de comportamentos imorais que individualmente nunca aprovariam? Trata-se efetivamente de assumir, por vezes inconscientemente, de uma cultura do abuso (nos antípodas da cultura do cuidado), de uma perversão prática do próprio ADN da Igreja!¹⁰² Nem sempre o discernimento comum é bem feito e, por isso, as consequências refletem-se, necessariamente, nas decisões comunitárias¹⁰³. A união que o Evangelho nos pede¹⁰⁴ não é unidade (e muito menos, uniformidade) a qualquer custo, incapaz de integrar a diversidade dos seus Membros. «A pressão do grupo não só anula a capacidade crítica dos indivíduos, como converte em acto quase

Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2018; Zygmunt Bauman. *Vida Líquida*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007; Zygmunt Bauman. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

101. Cfr. Marie-France Hirigoyen. *El abuso de debilidad: y otras manipulaciones*. Trad.: Núria Petit Fontserè. Colección: Contextos. Barcelona: Ediciones Paidós, 2012, 124-130.
102. Cfr. Papa Francisco. *Carta del Santo Padre al pueblo de Dios que peregrina en Chile*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 31 de mayo de 2018. In https://www.vatican.va/content/francesco/es/letters/2018/documents/papa-francesco_20180531_lettera-popolodidio-cile.html (consultado em 7 de janeiro de 2025); Ianire Angulo Ordorika, ESSE. “Bajo la punta del Iceberg: abusos de poder en la Iglesia”. In Enrique Gómez García - Enrique Somavilla Rodríguez (dir.). *La Iglesia Ante un Mundo en Cambio*. Madrid: Centro Teológico San Agustín, 2022, 198-199.
103. Cfr. Ianire Angulo. “La presencia innombrada – Abuso de poder en la Vida Consagrada”. *Teología y Vida* 62/3 (2021) 381-386
104. Cfr. Actos 432. In *Bíblia Sagrada Para o Terceiro Milénio da Encarnação*. Fátima: Difusora Bíblica, 2008.

heróico qualquer expressão de desacordo ou de censura do sistema»¹⁰⁵.

Uma forma de manipular os textos evangélicos, como já referimos anteriormente, é fazer passar qualquer dissensão como sinal de individualismo, subjetivismo, orgulho, vontade de divisão¹⁰⁶.

Durante muito tempo foi possível ocultar os factos, criar uma narrativa de descredibilização das vítimas, tentando levá-las ao silêncio por coação moral. Todavia, porque a justiça está entranhada em cada ser humano como um dom de Deus, isto só conduziu a mais sofrimento¹⁰⁷.

Conclusão

Conhecer os limites da autoridade é indispensável a quem realiza um serviço de autoridade, e não deveria ser uma novidade também dentro da Igreja. O princípio da Encarnação implica partilhar com outros uma responsabilidade balizada no tempo. Isto é, a autoridade na Igreja deve ser para a sociedade um testemunho eloquente, transparente, exemplar de uma maneira alternativa de exercício do poder¹⁰⁸.

105. Ianire Angulo. “La presencia innombrada – Abuso de poder en la Vida Consagrada”. *Teología y Vida* 62/3 (2021) 386.

106. Cfr. Samuel Fernández. “Reconocer las Señales de Alarma del Abuso de Conciencia”. In Daniel Portillo Treviso (coord.). *Abusos y reparación. Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021, 59.

107. Recordemos aqui um artigo da *Vida Nueva* onde as vítimas denunciam «a grande resistência [de uma Ordem Religiosa a que pertencia o abusador] durante toda esta encruzilhada que fez dos superiores cúmplices, o que aumentou a nossa dor [não se sentindo, as vítimas] apoiadas em nenhum momento pela Ordem, que não tomou conta da situação, refugiando-se no facto de estarmos perante relações adultas». Por isso diz o Provincial desta Ordem Religiosa: «Não soubemos escutar a dor das vítimas. Não soubemos estar próximos e reagir. Não atuámos com os mecanismos adequados para que estas situações não se produzissem [...] Não fomos casa de acolhimento mas muro de resistência para quem quis dar um passo em frente para denunciar o calvário sofrido [...]. Aprendi que nada se ganha em ocultar e tapar, mas que se deve abordar imediatamente o caso, e depois de se verificar e objetivar os factos, levar o caso onde se inicie um processo de justiça restaurativa». Em sofrimento, diz uma das vítimas: «Oxalá haja proteção para que se possa denunciar sem tantos obstáculos. Tudo isto levo-o no coração; coração tão ferido que espero que a justiça que agora se cumpre tenha o fruto da paz e, espero, o perdão». Cfr. José Beltrán. “El falso Misticismo – nuevo pilar para condenar los abusos a adultos. *Vida Nueva* 25/11-1/12/2023, N.º 3 342, 10-13; Cfr. Cfr. Ianire Angulo Ordorika, ESSE. “Bajo la punta del Iceberg: abusos de poder en la Iglesia”. In Enrique Gómez García - Enrique Somavilla Rodríguez (dir.). *La Iglesia Ante un Mundo en Cambio*. Madrid: Centro Teológico San Agustín, 2022, 197-198.

108. Cfr. *Ibid.*, 208-212.

É necessária vigilância e prevenir a arbitrariedade, essa tentação sempre presente em cada ser humano. Para isso é preciso criar sistemas independentes de controlo de quem exerce o poder, o que implica a existência de protocolos práticos e eficazes que permitam a denúncia da falta de critério no exercício do poder e a transparência nas decisões. Fundamental é que se elimine a sensação de que certos comportamentos abusivos não têm consequências e que estão impregnados de impunidade¹⁰⁹. O abuso de poder deixa um “rasto”, uma “pegada de pecado”, que arruína e acaba por destruir muitas vidas inocentes.

Por outro lado, para haver um certo “desapego” do poder e se criarem condições do exercício do mesmo em fraternidade, é necessário estar-se atento à rotatividade e não acumulação de cargos dentro da Igreja¹¹⁰. O Código de Direito Canónico dispõe que o direito próprio deve prover, mediante normas adequadas, a que os superiores não desempenhem cargos de governo durante muito tempo e sem interrupção¹¹¹. A tendência a manter as pessoas durante longos anos em cargos de exercício de autoridade traz riscos não só para quem a exerce, já que a tendência é esta pessoa identificar-se com o papel e confundir o próprio querer com a vontade de Deus, e até em impô-lo de maneira rígida aos outros, mas também para quem obedece, porque se arrisca a confundir a procura da vontade de Deus com o bem-estar da autoridade. Deste modo se marginaliza, quando não se elimina, em nome da “unidade”, qualquer pensamento que não reverbere a voz de quem governa¹¹². Trata-se daquilo que o Papa Francisco chama de

109. Cfr. Myriam Wijlens. “Rompiendo la oscuridad: consideraciones de Derecho Canónico sobre el abuso espiritual para los líderes de la Iglesia”. In Daniel Portillo Treviso (coord.). *Abusos y reparación. Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021, 67-92. Cfr., também, Ianire Angulo Ordorika. “¿Abusos Legisladros en la Vida Consagrada?”. In Daniel Portillo (Coord.). *Prevenir Y Acompañar Los Abusos en la Vida Religiosa*. Madrid: PPC, Editorial y Distribuidora, SA, 2022, 139-158.

110. Cfr. a este propósito, por exemplo, o *Decreto del Dicasterio para los Laicos, la Familia y la Vida “Las Asociaciones de Fieles” que disciplina el ejercicio del gobierno en las asociaciones internacionales de fieles, privadas y públicas, y en otros entes con personalidad jurídica sujetos a la supervisión directa del mismo Dicasterio, 11.06.2021*. In <https://press.vatican.va/content/salastampa/es/bollettino/pubblico/2021/06/11/decre.html#> (consultado em 30 de fevereiro de 2023).

111. Cfr. *Código de Direito Canónico*. 4ª edição revista. Lisboa: Conferência Episcopal Portuguesa / Braga: Editorial Apostolado da Oração, 2007, c. 624 § 1 e 2.

112. Cfr. Giovanni Cucci, sj. “Introduzione”. In Salvatore Cernuzio. *Il Velo del Silenzio. Abusi, violenze, frustrazioni, nella vita femminile*. Milano: San Paolo, 2021, 15-16 e 25-26.

pensamento rígido: identificar a pessoa com a sua função e confundir unidade com uniformidade¹¹³.

Na Igreja não existe a separação de poderes que se revela tão útil na sociedade civil. Ninguém pode ser juiz e parte na mesma situação.

Reconquistar a liberdade corajosa de negar as propostas que não se consideram dignas ou convenientes face ao Evangelho marca a grande diferença entre o serviço e o servilismo¹¹⁴. Do abuso episódico a uma *cultura do abuso* vai um pequeno passo. A conversão e a reforma pessoal e institucional¹¹⁵ são o caminho necessário para se combater esta tendência que por vezes se normaliza e até se “normatiza” de uma forma muito sub-reptícia. Passar da *cultura do abuso* a uma *cultura do cuidado pelo próximo* exige o reconhecimento daquela igualdade filial que nos é conferida pelo Batismo, independentemente da vocação específica ou do serviço que cada um realize na comunidade. Requer não somente sistemas de participação onde a voz de cada um se faça sentir e escutar, ainda que díspar ou desalinhada de uma narrativa que o poder constrói e quer ver corroborada e apoiada, mas também o reconhecimento e aproveitamento do carisma pessoal de cada batizado destinado às instituições eclesiais que o acolhe no seu seio.

Quando o exercício do poder não é evangélico, deve reconhecer-se que aquilo que verdadeiramente está por detrás de um abuso, ou da colaboração no mesmo por ação ou omissão, é um défice de espiritualidade¹¹⁶ e o excesso daquilo que há de mais problemático na relação humana: a vontade de dominar e de se impor ao outro. Ora,

113. Diz o Papa Francisco: «onde o Espírito está presente, há sempre um movimento para a unidade, mas nunca para a uniformidade. O Espírito preserva sempre a legítima pluralidade dos diversos grupos e pontos de vista, reconciliando-os na sua diversidade. Portanto, se um grupo ou uma pessoa insistissem no facto de que o seu modo é único de “ler” um sinal, isso seria um indício negativo». Papa Francesco. *Ritorniamo a Sognare. La strada verso uno futuro migliore*. Milano: Piemme, 2020, 75.

114. Cfr. Papa Francisco. *Discurso del Santo Padre Francisco a las participantes en la Asamblea Plenaria de la Unión Internacional de las Superiores Generales (UISG)*. Aula Pablo VI, Jueves, 5 de mayo de 2022. In <https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2022/may/documents/20220505-plenaria-uisg.html> (consultado em 28 de fevereiro de 2025).

115. Cfr. *Constituição Dogmática sobre a Igreja (Lumen et Gentium)*. In *Concílio Ecuménico Vaticano II – Documentos Conciliares e Pontifícios*. Tradução José Barbosa Pinto, sj. Org. Elias Couto e Rui Pedro Vasconcelos. Braga: Secretariado Nacional do Apostolado da Oração, 2020-12, nº 8.

116. Cfr. María Inés Franck. “Intentando reflexionar sobre la raíz espiritual del abuso de poder”. In Daniel Portillo Trevizo (coord.). *Abusos y Reparación – Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021, 121-130.

quem outorga o poder é Deus, e Ele ensinou-nos que o poder é serviço de Deus (*liturgia*) e do próximo (*caritas*). O poder, se vem de Deus, conduz à liberdade e à plenitude de cada criatura; se não criar empatia, ternura, respeito, bem para os outros, e se oprimir, violentar, dividir e criar sofrimento, não é fruto do bom espírito¹¹⁷. A este propósito, urge que nas Ordens Religiosas¹¹⁸, por uma questão de justiça e transparência, se indague a relação entre os abusos de autoridade, de poder, de consciência e sexual¹¹⁹ e os casos de abandono e de suicídio nas Ordens Religiosas.

Será árduo o trabalho de erradicar da Igreja santa os abusos de poder (*ad intra* e *ad extra*). Só uma atitude de *fidelidade criativa*¹²⁰ permitirá reformar costumes atentatórios de direitos fundamentais, dons de Deus, daqueles que querem viver com responsabilidade a própria vocação¹²¹. Nessa linha, seria também de repensar a teologia do voto de obediência e das suas práticas¹²².

-
117. Cfr. Jo. 420-21. In *Bíblia Sagrada Para o Terceiro Milénio da Encarnação*. Fátima: Difusora Bíblica, 2008.
118. Cfr. Decreto *A Conveniente Renovação da Vida Religiosa – Perfectae Caritatis*. In *Concílio Ecuménico Vaticano II – Documentos Conciliares e Pontifícios*. Tradução José Barbosa Pinto, sj. Org. Elias Couto e Rui Pedro Vasconcelos. Braga: Secretariado Nacional do Apostolado da Oração, 2012, n.º 15.
119. Cfr. Congregación Para Los Institutos de Vida Consagrada Y Las Sociedades de Vida Apostólica. Instrucción *El Servicio de la Autoridad Y La Obediencia. Faciem tuam, Domine, requirám*. Roma, 11 de mayo de 2008, 3. In https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccsclife/documents/rc_con_ccsclife_doc_20080511_autorita-obbedienza_sp.html (consultado em 7 de abril de 2025). Escreve o Papa Francisco «Pensemos en el daño que causan al pueblo de Dios los hombres y las mujeres de Iglesia con afán de hacer carrera, trepadores, que «usan» al pueblo, a la Iglesia, a los hermanos y hermanas —aquellos a quienes deberían servir—, como trampolín para los propios intereses y ambiciones personales. Éstos hacen un daño grande a la Iglesia» Papa Francisco. *Discurso del Santo Padre Francisco A Las Religiosas Participantes en la Asamblea Plenaria de la Unión Internacional de Superiores Generales*. Aula Pablo VI, Miércoles 8 de mayo de 2013. In https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2013/may/documents/papa-francesco_20130508_uisg.html (consultado em 6 de março de 2025).
120. Cfr. João Paulo II. *Vita Consecrata*, 37. Roma: Dicastero per la Comunicazione – Libreria Editrice Vaticana, 25 de março de 1996. In https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_25031996_vita-consecrata.pdf (consultado em 28 de fevereiro de 2025).
121. Cfr. Elías López Pérez, SJ. “Fidelidad sinodal. Liderazgo de discernimiento congregacional”. *CONFER* Vol. 59 n.º 228 Octubre–Noviembre–Diciembre (2020) 480-482.
122. Cfr. Nurya Martínez-Gayol Fernández, ACT. “Revisitando la Obediencia. Ante los abusos de poder en la vida consagrada”, *Estudios Escolásticos* Vol. 99 n.º 388 febrero (2024)

Quando, enquanto comunidade eclesial, ou como estrutura hierárquica, não conseguimos zelar e velar pela integridade de cada ser humano, reconhecendo a sagrada beleza da sua procura, dos seus mais íntimos desejos e necessidades, estamos a falhar no essencial como Igreja¹²³.

Referências

- A Liberdade Religiosa (Dignitatis Humane)*. In *Conclio Euménico Vaticano II - Documentos Conciliares e Pontifícios*. Tradução José Barbosa Pinto, sj. Org. Elias Couto e Rui Pedro Vasconcelos. Braga: Secretariado Nacional do Apostolado da Oração, 2012, ns. 2 e 3.
- A. M. Varaprasadam. “Promoción de la justicia: medio para integrar nuestras vidas”. In AA.vv. “Contemplativos en la acción – Respuestas a la carta del P. Arrupe”. *SUBSIDIA* 21 (s. a.) 79.
- Adela Cortina. *Justicia cordial*. Madrid: Editorial Trotta, SA, 2010.
- Álvaro Rodríguez-Carballeira et alii. “Abuso psicológico en grupos: Taxonomía y severidad de sus componentes”. *International Journal of Cultic Studies*, 7 (2016) 41-54.
- Álvaro Rodríguez-Carballeira et alii. “Un estudio comparativo de las estrategias de abuso psicológico: en pareja, en el lugar de trabajo y en grupos manipulativos”. *Anuario de Psicología* 36/3 (2005) 299-314.
- Anthony Figueiredo. *Blessed Carlo Acutis – 5 steps to being a saint*. London: CTS, 2021.
- Arnold Gehlen, *El Hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo*. Sígueme: Salamanca, 1980.
- Bíblia Sagrada Para o Terceiro Milénio da Encarnação*. Fátima: Difusora Bíblica, 2008.
- C. Schenckendantz. “Fracaso institucional de un modelo teológico-cultural de Iglesia. Factores sistémicos en la crisis de los abusos”. *Teología y Vida* 60/1 (2019) 9-40.
- Carolina Montero Orphanopoulos. “Vulnerabilidad Humana e Abusos No Sexuales en la Iglesia Católica”. In Daniel Portillo Treviso (coord.). *Abusos y reparación. Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021, 143-149 e 153.
- Carolina Montero. “Vulnerabilidad humana y el uso del término *adultos vulnerables* ante los abusos eclesiales a mayores de edad”. *Teología y Vida* 63 (2022), 345-366.
- Catecismo da Igreja Católica*. 2.ª edição. Lisboa: Fundação Secretariado Nacional da Educação Cristã, 2022.
- Clemente Romano. *Carta aos Coríntios*. Edição Bilingue. Philokalia – Coleção de textos Patrísticos dirigida por Isidro Pereira Lamelas, N.º 1. Versão do original do grego por M. Luís Marques. Lisboa: Livraria Alcala, Lda., XXXVII-XLIV.
- Código de Direito Canónico*. 4ª edição revista. Lisboa: Conferência Episcopal Portuguesa / Braga: Editorial Apostolado da Oração, 2007.
- Comissão Independente para o Estudo dos Abusos Sexuais de Crianças na Igreja Católica Portuguesa – Apresentação da Equipa. In <https://agencia.ecclesia.pt/portal/comissao-independente-para-o-estudo-dos>

123-168; Cfr. Ianire Angulo Ordorika. “¿Abusos Legislatos en la Vida Consagrada?”. In Daniel Portillo (Coord.). *Prevenir Y Acompañar Los Abusos en la Vida Religiosa*. Madrid: PPC, Editorial y Distribuidora, SA, 2022, 156; Carlos Cabarrús escreve que a Igreja se apresenta como defensora de liberdades mas que «abandera una línea inquisitorial en sus mismas entrañas y con sus hijos “más fieles”». Carlos Cabarrús. “La obediencia como problema latinoamericano”. *Cuadernos de Espiritualidad* 52 (1990) 36; Cfr., também, San Ignacio de Loyola. Carta A los PP. Broet y Salmerón. In IDEM. *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, MCMLXXXII4, 678-679

123. Cfr. Carolina Montero Orphanopoulos. “Vulnerabilidad Humana e Abusos No Sexuales en la Iglesia Católica”. In Daniel Portillo Treviso (coord.). *Abusos y reparación. Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021, 153.

- abusos-sexuais-de-criancas-na-igreja-catolica-portuguesa-apresentacao-da-equipa/ (consultado em 10 de janeiro de 2025).
- Conclio Euménico Vaticano II - Documentos Conciliares e Pontifícios. Tradução José Barbosa Pinto, sj. Org. Elias Couto e Rui Pedro Vasconcelos. Braga: Secretariado Nacional do Apostolado da Oração, 2020¹².
- Congregación Para Los Institutos de Vida Consagrada Y Las Sociedades de Vida Apostólica. Instrucción *El Servicio de la Autoridad Y La Obediencia. Faciem tuam, Domine, requirám*. Roma, 11 de mayo de 2008, 3, 12; 13, f; 14, b); 25. In https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccsclife/documents/rc_con_ccsclife_doc_20080511_autorita-obbedienza_sp.html (consultado 7 de abril de 2025).
- Congregación Para Los Institutos de Vida Consagrada Y Las Sociedades de Vida Apostólica. *Para vino nuevo odres nuevos – La vida consagrada desde el Concilio Vaticano II: retos aún abiertos – Orientaciones*. Colección Documentos Vaticano. Città del Vaticano: Librería Editrice Vaticana, 2017, ns. 19, 20, 21, 24, 41–45 e 48.
- Congregación para los Institutos de Vida Consagrada y las Sociedades de Vida Apostólica (CIVCSVA). *El servicio de la autoridad y la obediencia*. Roma, 11 mayo 2008, ns. 9, 11, 12, 14, 26. In https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccsclife/documents/rc_con_ccsclife_doc_20080511_autorita-obbedienza_sp.html (consultado 15 de maio de 2025).
- Congregazione per il Clero. *Direttorio per il ministero e la vita dei presbiteri*. Roma 11 febbraio 2013.
- Constituição Dogmática sobre a Igreja (*Lumen et Gentium*). In *Conclio Euménico Vaticano II – Documentos Conciliares e Pontifícios*. Tradução José Barbosa Pinto, sj. Org. Elias Couto e Rui Pedro Vasconcelos. Braga: Secretariado Nacional do Apostolado da Oração, 2020¹², n.º 8.
- Constituição Pastoral sobre a Igreja no mundo contemporâneo (*Gaudium et Spes*). In *Conclio Euménico Vaticano II – Documentos Conciliares e Pontifícios*. Tradução José Barbosa Pinto, sj. Org. Elias Couto e Rui Pedro Vasconcelos. Braga: Secretariado Nacional do Apostolado da Oração, 2020¹², ns. 16 e 17.
- Constituições da Companhia de Jesus anotadas pela Congregação Geral 34 e Normas Complementares aprovadas pela mesma Congregação. Braga: Ed. Cúria Provincial da Companhia de Jesus. Livraria A.I., 1997.
- Daniel Portillo Treviso (coord.). *Abusos y reparación. Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021.
- Daniel Portillo Treviso. “Los Abusos no sexuales: sobre las zonas grises”. In Daniel Portillo Treviso (coord.). *Abusos y Reparación – Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021, 13, 17–19, 124–125 e 129.
- Decreto A Conveniente Renovação da Vida Religiosa – *Perfectae Caritatis*. In *Conclio Euménico Vaticano II – Documentos Conciliares e Pontifícios*. Tradução José Barbosa Pinto, sj. Org. Elias Couto e Rui Pedro Vasconcelos. Braga: Secretariado Nacional do Apostolado da Oração, 2020¹², ns 13 e 15.
- Decreto del Dicasterio para los Laicos, la Familia y la Vida “Las Asociaciones de Fieles” que disciplina el ejercicio del gobierno en las asociaciones internacionales de fieles, privadas y públicas, y en otros entes con personalidad jurídica sujetos a la supervisión directa del mismo Dicasterio, 11.06.2021. In <https://press.vatican.va/content/salastampa/es/bollettino/pubblico/2021/06/11/decre.html#> (consultado em 27 de fevereiro de 2025).
- Dicastério Para a Doutrina da Fé. *Declaração Dignitas infinita sobre a dignidade humana*. Roma, 02 de abril de 2024. In https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_ddf_doc_20240402_dignitas-infinita_po.html (consultado em 11 de abril de 2025).
- Dom Dymnas de Lassus. *Risques et dérives de la vie religieuse*. Paris: CERF, 2020.
- Eamonn Conway. “Clericalismo y violencia sexual. Explorando las implicaciones para la formación sacerdotal”. In D. Portillo (ed.). *Teología y prevención. Estudio sobre los abusos sexuales en la Iglesia*. Prólogo del Papa Francisco. Santander: Sal Terrae, 2020, 147.
- Eliás López Pérez, SJ. “Fidelidad sinodal. Liderazgo de discernimiento congregacional”. *CONFER* Vol. 59 n.º 228 Octubre–Noviembre–Diciembre (2020) 480–482, 484–491.
- Emanuel Lévinas. *Humanismo del otro hombre*. México: Siglo XXI, 2006.
- Emmanuel Kant. *Filosofia de la Historia*. Madrid: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Exortacao Apostolica Pos-Sinodal *Christus Vivit*, 25 de marco de 2019, n.o 98. In https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20190325_christus-vivit.html (consultado em 07 de marco de 2025).
- Francesc Torralba. *Ética del cuidar. Fundamentos, contextos y problemas*. Madrid: Institut Borja de Bioética-Fundación Mapfre Medicina, 2002.
- Francisco Javier de la Torre Díaz. “Abusos de poder «en» las organizaciones y «de» las organizaciones. Ética de las dinámicas de poder”. In Rufino Meana Péon – Clara Martínez García (dir.). *Abuso y sociedad contemporánea. Reflexiones multidisciplinares*. Aranzadi Thomson Reuters: Cizur Menor, 2020, 105.

- François D'Assise. *Écrits. Admonitions*. Sources Chrétiennes, n. 285. Paris: Les Éditions du Cerf, 2003.
- Gabriel Roblero Cum. "Ejercicios Espirituales y abuso de conciencia: Un proceso de liberación del sometimiento y de la manipulación afectiva". *Manresa* 92/2 (2020) 153 e 157.
- Giorgio Giovannelli. "L'obbedienza: aspetti teologici e giuridici". In Salvatore Cernuzio. *Il Vélo del Silenzio. Abusi, violenze, frustrazioni, nella vita femminile*. Milano: San Paolo, 2021, 180, 190 e 195.
- Giovanni Cucci e Hans Zollner. *Iglesia y pedofilia: una herida abierta. Una aproximación psicológico-pastoral*. Santander: Sal Terrae, 2011.
- Giovanni Cucci, sj. "Introduzione". In Salvatore Cernuzio. *Il Vélo del Silenzio. Abusi, violenze, frustrazioni, nella vita femminile*. Milano: San Paolo, 2021, 15-16, 25-26 e 34.
- Gonzalo Aza Blanc. "El sujeto resistente frente a los abusos: vivencia de dignidad y coraje de ser". In Rufino J. Meana Peón – Clara Martínez García (Directores). *Abuso y Sociedad contemporánea. Reflexiones Multidisciplinares*. Pamplona: Thomas Reuters Aranzadi, 2020, 248.
- Gonzalo Aza Blanc. "Escenarios de abuso en la cultura contemporánea. Más allá de la preocupación por lo particular". In Rufino J. Meana Peón – Clara Martínez García (Directores). *Abuso y Sociedad contemporánea. Reflexiones Multidisciplinares*. Pamplona: Thomas Reuters Aranzadi, 2020, 51.
- Hans Urs von Balthasar. *Quién es cristiano*. Salamanca: Sígueme, 2000.
- Hans Zollner, SJ. "La responsabilidad de la Iglesia católica en la creación de una cultura de salvaguardia". In Rufino J. Meana Peón – Clara Martínez García (Directores). *Abuso y Sociedad contemporánea. Reflexiones Multidisciplinares*. Pamplona: Thomas Reuters Aranzadi, 2020, 307-324.
- Hans Zollner. "Las heridas espirituales causadas por los abusos sexuales". *La Civiltà Cattolica*. In <https://www.laciviltacattolica.es/2022/01/28/las-heridas-espirituales-causadas-por-los-abusos-sexuales/>, enero 28, 2022 (consultado em 27 de novembro de 2025).
- Hortensia López Almán. *Cuidemos de la Vida Consagrada*. Colección Ensayos Literarios. Editorial Círculo Rojo, 2020.
- Hugo Franco. *Igreja pune padre que denunciou abusos sexuais*. *Jornal Expresso*, 3 de novembro, 2023, N.º 2662. In <https://leitor.expresso.pt/semanario/semanario2662/html/primeiro-caderno/capa/igreja-pune-padre-que-denunciou-abusos-sexuais> (consultado em 3 de janeiro de 2025).
- Iniñe Angulo Ordorika, ESSE. "Bajo la punta del Iceberg: abusos de poder en la Iglesia". In Enrique Gómez García – Enrique Somavilla Rodríguez (dir.). *La Iglesia Ante un Mundo en Cambio*. Madrid: Centro Teológico San Agustín, 2022, 197-199, 200 e 208-213.
- Iniñe Angulo Ordorika. "¿Abusos Legislativos en la Vida Consagrada?". In Daniel Portillo (Coord.). *Prevenir Y Acompañar Los Abusos en la Vida Religiosa*. Madrid: PPC, Editorial y Distribuidora, SA, 2022, 139-158, 148.
- Iniñe Angulo. "Abrir la Caja de Pandora. Abusos en la Vida Consagrada femenina". *Claretianum* ITVC 14, t. 63 (2023) 183-204.
- Iniñe Angulo. "La presencia innombrada – Abuso de poder en la Vida Consagrada". *Teología y Vida* 62/3 (2021) 371-204.
- Iniñe Angulo. "Palabras y silencios. El papel de la narrativa en dinámicas abusivas". *Estudios Eclesiásticos* vol. 99, núm. 388 (2024) 45 e 48; 56-57; 59-70.
- Iulius Victor. *Ars rhetorica. De Inventione*. Biblioteca digitale di testi latini tardoantichi. Progetto diretto da Raffaella Tabacco (responsabile della ricerca) e Maurizio Lana. Correzione linguistica: Corinna Senore. Codifica XML: Nadia Rosso. 2015 digilibLT, Vercelli. (Fonte: C. Iulii Victoris. *Ars rethorica*. Ediderunt R. Giomini et M.S. Celentano. Leipzig: Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana, 1980), 374. In <https://digiliblt.uniupo.it/xtf/view?query=rem+tene+verba+sequentur&docId=dlt000320/dlt000320.xml&chunk.id=0> (consultado em 24 de abril de 2025).
- J. A. Murillo. "Abuso sexual, de conciencia y de poder: una nueva definición". *Estudios Eclesiásticos* 373/2 (2020) 424-25.
- Joan-Carles Mèlich. *Filosofia de la finitud*. Barcelona: Herder, 2012.
- João Paulo II. *Veritatis Splendor*, n.º 59. In https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_06081993_veritatis-splendor.html (consultado em 27 de julho de 2023).
- João Paulo II. *Vita Consecrata*, 37. Roma: Dicastero per la Comunicazione - Libreria Editrice Vaticana, 25 de março de 1996. In https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/pt/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_25031996_vita-consecrata.pdf (consultado em 28 de fevereiro de 2025).
- José Beltrán. "El abuso de poder y conciencia entre religiosas ya no es tabú". *Vida Nueva* 4-10/12/2021, N.º 3 3.249/ 4 35 C, 16-17.
- José Beltrán. "El falso Misticismo – nuevo pilar para condenar los abusos a adultos". *Vida Nueva* 25/11-

- 1/12/2023, N.º 3 342, 10-13.
- José Laguna. “Vulnerables. El cuidado como horizonte político”. *Cuadernos CJ* n. 219 de CJ 239 (2020) 5-7, 20-28.
- José Luis Rey Pérez. “Una reflexión sobre los abusos desde el derecho y lo institucional. La respuesta de los derechos humanos”. In Rufino J. Meana Peón – Clara Martínez García (Directores). *Abuso y Sociedad contemporánea. Reflexiones Multidisciplinares*. Pamplona: Thomas Reuters Aranzadi, 2020, 377-378.
- José Manuel Martins Lopes S.I. “Abusi in Nome di Dio?”. *La Civiltà Cattolica* IV/4164 (16 dic 2023/6 gen 2024) 587-599.
- José Manuel Martins Lopes. “Autoridade >> Autoritarismo e Pedagogia da Companhia de Jesus”. *Revista Portuguesa de Humanidade - Estudos Literários* 13-2 (2009), 123-124.
- Joseph Ratzinger – Bento XVI. *Jesus de Nazaré*. A Esfera dos Livros: 2007².
- Judith Butler. *Deshacer el género*. Barcelona: Paidós, 2006.
- Khaled Hosseini. *Mil Sóis Resplandecentes*. Lisboa: Editorial Presença, 2021⁸ (Reimpressão).
- Lydia Ferro. “Construyendo la compasión”. In Diego Gracia (coord.). *Ética y ciudadanía. II. Deliberando sobre valores*. Madrid: Fundación Xavier Zubiri, PPC, Fundación SM, 2017, 71.
- M. F. Hirigoyen. *El abuso de la debilidad y otras manipulaciones*. Barcelona: Paidós 2012.
- María Inés Franck. “Intentando reflexionar sobre la raíz espiritual del abuso de poder”. In Daniel Portillo Trevizo (coord.). *Abusos y Reparación – Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021, 121-130.
- Maria João Avillez. Entrevista ao Papa Francisco, em exclusivo para a TVI e a CNN Portugal, em 04 de setembro de 2022. In https://fb.watch/_f_NFXyD2Tk/ (consultado em 12 de setembro de 2025).
- Marie-France Hirigoyen. *El abuso de debilidad: y otras manipulaciones*. Trad. Núria Petit Fontserè. Colección: Contextos. Barcelona: Ediciones Paidós, 2012.
- Martha Albertson Fineman. “The vulnerable subject and the responsive state”. *Emory Law Journal* 60 (2010) 31.
- Martin Luther King. *Stride toward Freedom. The Montgomery Story*. New York: Harper & Row, 1958, 202.
- Max Weber. *Economía y Sociedad – Esbozo de sociología comprensiva*. Traducción de José Medina Echavarría et alii. Madrid: Fondo de Cultura Económica Segunda reimpressão 2002.
- Monsenhor Libanori. *La lettera di Libanori: “la fede dei piccoli scossa dallo scandalo dei fatti attribuiti a P. Marko Rupnik*. In La lettera di Libanori: “la fede dei piccoli scossa dallo scandalo dei fatti attribuiti a P. Marko Rupnik” – FarodiRoma (consultado em 20 de dezembro de 2022).
- Myriam Wijlens. “Rompiendo la oscuridad: consideraciones de Derecho Canónico sobre el abuso espiritual para los líderes de la Iglesia”. In Daniel Portillo Trevizo (coord.). *Abusos y reparación. Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021, 67-92.
- Nurya Martínez-Gayol Fernández, ACT. “Revisitando la Obediencia. Ante los abusos de poder en la vida consagrada”, *Estudios Escolásticos* Vol. 99 n.º 388 febrero (2024) 123, 125-126, 128, 136, 145-149, 155-164.
- Papa Francisco. *Ritorniamo a Sognare. La strada verso uno futuro migliore*. Milano: Piemme, 2020.
- Papa Francisco. “Francisco ensaia a revolução final”. *Jornal Expresso*, Primeiro Caderno, 29 de Setembro de 2023, 24.
- Papa Francisco. *Carta del Santo Padre al pueblo de Dios que peregrina en Chile*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 31 de mayo de 2018. In https://www.vatican.va/content/francesco/es/letters/2018/documents/papa-francesco_20180531_lettera-popolodidio-cile.html (consultado em 27 de março de 2025).
- Papa Francisco. *Carta do Papa Francisco ao Cardeal Marc Ouellet, Presidente da Pontifícia Comissão para a América Latina*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 19 de março de 2016. In https://www.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2016/documents/papa-francesco_20160319_pont-comm-america-latina.pdf (consultado em 12 de março de 2025).
- Papa Francisco. *Carta do Papa Francisco ao Povo de Deus*. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 20 de agosto de 2018. In https://www.vatican.va/content/francesco/pt/letters/2018/documents/papa-francesco_20180820_lettera-popolo-didio.pdf (consultado em 06 de agosto de 2022).
- Papa Francisco. *Discurso del Santo Padre Francisco a las participantes en la Asamblea Plenaria de la Unión Internacional de las Superiores Generales (UISG)*. Aula Pablo VI, Jueves, 5 de mayo de 2022. In <https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2022/may/documents/20220505-plenaria-uisg.html> (consultado em 28 de fevereiro de 2025).
- Papa Francisco. *Discurso del Santo Padre Francisco A Las Religiosas Participantes en la Asamblea Plenaria de la Unión Internacional de Superiores Generales*. Aula Pablo VI, Miércoles 8 de mayo de 2013. In https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2013/may/documents/papa-francesco_20130508_uisg.html (Consultado em 6 de março de 2025).

- Papa Francisco. *Vigilantes contra la mundanidad*. Dicasterio per la Comunicazione. Roma: Libreria Editrice Vaticana, 13 de octubre de 2017 (Fuente: L'Osservatore Romano, ed.sem. en lengua española, n. 42, viernes 20 de octubre de 2017). In https://www.vatican.va/content/francesco/es/cotidie/2017/documents/papa-francesco-cotidie_20171013_vigilantes-mundanidad.html (consultado em 28 de dezembro de 2024).
- Paul Ricoeur. *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid: Editorial Trotta, 2010.
- Paul Ricoeur. *Le juste*, 2. Paris: Esprit, 2001.
- Paulina Guzik. *Abuse expert Father Hans Zollner looks at the state of the crisis in the Church today*. In <https://www.oursundayvisitor.com/abuse-expert-father-hans-zollner-looks-at-the-state-of-the-crisis-in-the-church-today/> (consultado em 10 de março de 2025).
- R. Aldana. "Nota sobre conciencia y autoridad". *Estudios Eclesiásticos* 373/2 (2020) 396-397.
- R. Luciani. "La renovación en la jerarquía eclesial por sí misma no genera la transformación. Situar la colegialidad al interno de la sinodalidad". In D. Portillo Trevizo (ed.). *Teología y prevención. Estudio sobre los abusos sexuales en la Iglesia*. Prólogo del Papa Francisco. Sal Terrae: Santander, 2020, 37-45.
- Rafael Aguirre. "La mirada de Jesús sobre el poder". *Teología y Vida* 55/1 (2014) 88 e 92-104.
- Regia do glorioso Patriarca S. Bento*. Trad. e anotada por Monges de Singeverga. Mosteiro de Singeverga. Roriz: Ora & Labora, 1951.
- Romano Guardini. *El Poder. Un intento de Orientación*. Cristianismo y Hombre Actual, 49. Madrid: Ediciones Guadarrama, S. L., 1963.
- Samuel Fernández. "Reconocer las Señales de Alarma del Abuso de Conciencia". In Daniel Portillo Trevizo (coord.). *Abusos y reparación. Sobre los comportamientos no sexuales en la Iglesia*. Madrid: PPC, 2021, 47-65; 59-62.
- San Ignacio de Loyola. Carta "A los PP. Broet y Salmerón". In IDEM. *Obras Completas*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, MCMLXXXII4, 678-679.
- Santo Inácio de Loiola. *Exercícios Espirituais*. Trad. Mário Garcia SJ. Braga: SNAO, 2016.
- Sergio Bastianel (a cura di). *Strutture di Peccato – Una Sfida Teologica e Pastorale*. Moralia Christiana 3. CasaleMonferrato: Piemme, 1989.
- Susana de Sousa Vilas Boas. *Le pardon entre mémoire et espérance. Pour une lecture théologique de Paul Ricoeur*. Braga: Axioma – Publicações da Faculdade de Filosofia, 2022.
- Tomás de Aquino. *Suma Contra os Gentios*. Vol. 1. São Paulo: Edições Loyola, 2001.
- Zygmunt Bauman e Rein Raud. *A Individualidade numa Época de Incertezas*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.
- Zygmunt Bauman. *Comunidade: A Busca por Segurança no Mundo Atual*. 2.ª Edição. Tradução: Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.
- Zygmunt Bauman. *Identidade*. Entrevista a Benedetto Vecchi. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- Zygmunt Bauman. *Vida Líquida*. Tradução: Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

15

“Cancel culture” ao serviço da ganância e da tirania: alguns exemplos da antiguidade clássica nos *Annales* de Tácito

MARIA JOSÉ FERREIRA LOPES

ABSTRACT

“Cancel culture” has become a central topic in debates on freedom of expression in Western societies. Initially seen as spontaneous and transient, recent cases reveal the influence of organized pressure groups whose activism extends beyond social media, sometimes threatening academic freedom and the plurality of debate. In a digital environment that fosters simplification and polarization, such practices risk undermining dignity, truth, and freedom. This paper draws a parallel with classical antiquity, recalling Tacitus’ account of political and literary persecution under Tiberius (*Annales* 4.34–35), to highlight the continuity of mechanisms of “cancellation” from antiquity to the present.

Keywords: cancel culture, Cremutius Cordus, delatores, freedom of speech, Tacitus, Tiberius.

1. Introdução

A expressão *cancel culture* – “cultura do cancelamento” – tornou-se um tema incontornável na sequência da afirmação do poder das redes sociais.¹ “Cancelar” consiste fundamentalmente em “tomar uma posição pública contra um indivíduo ou instituição por ações consideradas questionáveis ou ofensivas”,² com o propósito,

* Estudo realizado no âmbito do Projeto de Investigação UIDB/00683/2020 (Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos - CEFH), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia.

Universidade Católica Portuguesa – Centro de Estudos Filosófico-Humanísticos (CEFH)
✉ mjlopes@ucp.pt

 <https://orcid.org/0000-0003-2463-4166>

1. Assinale-se que, para alguns, “To say “cancel culture” [...] is already to express a point of view, implicitly negative”, Mishan (2020).
2. Tradução minha de parte da definição apresentada por Nicole Dudenhofer (2020): “Mob mentality. A modern social justice practice. An impediment to free speech. A

em última instância, de remeter o alegado infrator ao silêncio e ao esquecimento.³

Há quem considere que este fenómeno pode ser visto como uma evocação contemporânea – desprovida, é certo, de uma dimensão mística ou sobrenatural pela secularização dominante no Ocidente – das práticas do bode-expiatório bíblico⁴ ou do *pharmakos* da Grécia Antiga,⁵ capazes de gerar uma espécie de expiação social.⁶ Por outro lado, na linha da teoria da comunicação de Herbert Marcuse, alguns defendem que, ao aproveitar as potencialidades das redes sociais, mas ultrapassando o enquadramento capitalista e classista que as domina *ab initio*, movimentos como a *cancel culture* poderiam constituir uma arma libertadora para os mais desfavorecidos, assumindo assim o estatuto de uma espécie de “justiça restaurativa”.⁷

platform for marginalized voices. Call it what you will. Cancel culture is a concept so hotly debated that it remains in limbo, much like many individuals' attitudes toward it. The one common theme everyone seems to agree on is that cancel culture involves *taking a public stance against an individual or institution for actions considered objectionable or offensive.*” (*itálicos meus*). Outras definições focam mais expressamente o âmbito das opiniões, e.g., “to completely reject and stop supporting someone, especially because they have said something that offends you.” (<https://dictionary.cambridge.org/dictionary/english/cancel>).

3. “The cancelling strategy typically uses social media to shame individuals with the intention of exerting penalties with different degrees of severity, ranging from limiting access to public platforms, damaging reputations, and ending careers to instigating legal prosecutions.”, Norris (2020: 2); “This practice is analogous to the tactic of consumer-boycotts withdrawing support for perceived unethical brands and corporations, a common form of political activism.” Lightfoot (2019), citada por Norris (2020: 2).
4. Este ritual é apresentado em *Levítico* 16:10. Cfr. Calum Carmichael, “The Origin of the Scapegoat Ritual”, *Vetus Testamentum*, Vol. 50, Fasc. 2 (Apr., 2000), 167-182.
5. Mishan (2020).
6. Sobre o *pharmakos* cfr: Jan Bremmer, “Scapegoat Rituals in Ancient Greece”, *Harvard Studies in Classical Philology*, Vol. 87 (1983), 299-320.
7. Esta perspetiva tem estado ligada, por exemplo, à luta da comunidade negra norte-americana pela igualdade de direitos e oportunidades (mais recentemente com o #BlackLivesMatter, mas com numerosos exemplos anteriores de boicote); e também a iniciativas de índole feminista como o #MeToo. Estes e outros movimentos acabam por ter influência nas mentalidades: “The balance of public opinion in society has been transformed in a more liberal direction towards issues such as LGBTQ rights, secularization, gender equality, ethnic diversity, and racial inclusion. This shift is gone furthest among the groups who have been at the vanguard of these changes, namely the younger generation (hence students) and college educated populations (hence professors).”, Norris (2020: 16).

No entanto, a bondade das intenções e a exequibilidade dos objetivos, por vezes revolucionários, almejados por esses movimentos de cancelamento são ambíguas:

Those who embrace the idea (if not the precise language) of cancelling seek more than pat apologies and retractions, although it’s not always clear whether the goal is to right a specific wrong and redress a larger imbalance of power — to wreak vengeance as a way of rendering some justice, however imperfect; to speak out against those “existing mechanisms” that don’t serve us so well after all; to condemn an untrustworthy system and make a plea for a fairer one — or just the blood-sport thrill of humiliating a stranger as part of a gleeful, baying crowd. (Mishan 2020).

Com efeito, se tem havido casos de denúncia de comportamentos criminosos e subsequente cancelamento que, em vista da posterior confirmação judicial, abonam em favor da justiça de tais iniciativas, a recorrência de situações de difamação, com graves consequências para as vítimas, cria dúvidas e receios.⁸

O que parece evidente é que, dada a velocidade, superficialidade e impessoalidade do fenómeno – incompatíveis com o *modus operandi* dos tribunais, quer para comprovar acusações, quer para defender o bom nome dos inocentes –, e a dificuldade em reparar cabalmente os danos, reputacionais e outros, as probabilidades de o simbolicamente chamado “trial by Twitter” causar novas injustiças são enormes: reage-se instintivamente, sem investigar a veracidade das acusações; questões importantes e complexas são condensadas numa frase, num vídeo de um minuto ou numa foto; publicam-se opiniões que não o seriam na comunicação cara a cara⁹ – tudo sem intervenção reguladora dos detentores das redes¹⁰, e

-
8. Relativamente ao #MeToo, nos últimos anos tem-se assistido à denúncia e condenação de figuras poderosas, como o produtor cinematográfico Harvey Weinstein ou o cantor, compositor e produtor musical R. Kelly. No entanto, nem sempre os acusados são culpados, podendo ser vítimas de calúnias anónimas ou erros de identificação decorrentes das características do fenómeno de cancelamento. A este propósito, cfr., e.g., Karlyn Borysenko, <https://www.forbes.com/sites/karlynborysenko/2020/02/12/the-dark-side-of-metoo-what-happens-when-men-are-falsely-accused/>; e Shannon Rawlins, <https://www.shoutoutuk.org/2023/05/18/guilty-until-proven-innocent-treatment-of-falsely-accused-reveals-darker-side-of-feminism-and-metoo/>.
 9. Dudenhoefer (2020).
 10. A *cancel culture* está também relacionada com a problemática da divulgação sem controlo de informações infundadas e atentatórias dos direitos humanos (e.g. teorias da conspiração como a que tentou negar a existência das vítimas do *mass-shooting*

com inevitáveis reverberações em vários *media*.

A pressão exercida por um movimento de cancelamento tem consequências, por vezes irreparáveis, a vários níveis, do património histórico e cultural, à saúde mental dos visados. Tem-se assistido a mudanças de nomes de ruas e ao desfiguramento e retirada de estátuas; livros e filmes têm sido excluídos do espaço público ou censurados, e autores e académicos boicotados; em casos mais graves, indivíduos, famosos ou quase anónimos, têm perdido carreiras e bens.¹¹ Instala-se por isso um clima de medo de ser a próxima vítima, conducente ao silenciamento do que é considerado ofensivo pelos que conseguem exercer maior influência.¹²

Um dos aspetos mais prejudiciais para a liberdade e progresso das sociedades é o cancelamento de acontecimentos históricos e de realizações culturais,¹³ que se tem verificado, paradoxalmente, na própria

perpetrado por Adam Lanza na Sandy Hook Elementary School, em 14/12/2012, resultando na perseguição dos pais, e que foram punidas pela justiça muitos anos depois, v.g. <https://www.bbc.com/news/world-us-canada-62444302>), por vezes com o intuito de influenciar a opinião pública de forma decisiva, como aconteceu nas eleições presidenciais norte-americanas de 2016 (<https://www.theguardian.com/world/2017/jan/06/vladimir-putin-us-election-interference-report-donald-trump>). Nos últimos tempos têm ocorrido tentativas de responsabilização dos proprietários das redes sociais, como sucedeu com a detenção (24/08/2024), em França, do cofundador e CEO da rede Telegram, Pavel Durov, acusado pela falta de moderação de conteúdos perigosos, potenciadora de atividades criminosas como tráfico de droga, fraudes ou pedofilia (<https://www.theguardian.com/media/article/2024/aug/26/telegram-founder-suspected-allowing-criminal-activity-pavel-durov-prosecutors>).

11. Veja-se recente caso do autor e comediante britânico Graham Linehan, no podcast “The Daily T: What it’s like to be cancelled”, <https://www.telegraph.co.uk/news/2024/10/11/the-daily-t-what-its-like-to-be-cancelled/>. Num nível bem mais grave está o caso de um jovem aluno da Universidade de Oxford, cujo suicídio foi atribuído, pela investigação oficial, à “cancel culture’ trend sweeping campuses” (<https://www.dailymail.co.uk/news/article-14063835/nicholas-graham-suicide-cancel-culture-oxford-university-minister-review.html>).
12. Norris (2020: 4-5).
13. Veja-se, por exemplo, num nível simbólico, a sucessiva retirada de retratos de predecessores “canceláveis” (de Margaret Thatcher a Elizabeth I) levada a efeito pelo primeiro-ministro britânico Keir Starmer ainda nos seus primeiros cem dias no cargo, num dos casos justificada apenas pelas ligações familiares, e a despeito das ideias e ações da personalidade (<https://www.dailymail.co.uk/news/article-13954531/Keir-Starmer-portrait-Gladstone-No10-19th-Century-PM-slave-trade.html>); culminando na “purga” do de Shakespeare (<https://www.telegraph.co.uk/politics/2024/10/18/shakespeare-latest-victim-downing-street-purge-portraits/>), autor alvo de particular

academia, dificultando um conhecimento amplo da experiência humana e o desenvolvimento de um espírito culto, livre e crítico nos alunos.¹⁴

Por outro lado, o impacto revolucionário da *cancel culture* tem-se revelado reduzido, nomeadamente na mudança do *status quo* económico-financeiro:¹⁵ os mais ricos e poderosos, como as grandes multinacionais, continuam “too big to cancel”.¹⁶ Em contrapartida, parece ter aumentado a polarização e a conflitualidade nas sociedades ocidentais mais desenvolvidas.¹⁷ A influência exercida por alguns grupos de pressão contradiz a ideia de que o cancelamento é apenas um movimento espontâneo e amorfo, e por isso não comparável com processos de censura mais organizados.

Ainda que sem a velocidade e alcance permitidos pelos meios tecnológicos contemporâneos, o cancelamento já existe há milhares de anos. São visíveis ainda hoje alguns exemplos milenares desse fenómeno, tais como estátuas e inscrições danificadas, para além da

contestação nos meios universitários. Cfr. Oh (2024).

14. “Conservatives argue that recent years have seen growing silencing of contrarian voices challenging the liberal hegemony in many cultural spaces, but especially in the academy, thereby limiting freedom of speech, increasing social pressures for ideological conformity, reinforcing intellectual exclusion, group-think bubbles, ‘Us-Them’ segregation, academic intolerance, and self-censorship. The net result, critics claim, is a rush to collective judgment and a new climate of censorship by the ‘mob’, magnifying even minor errors of judgment.”, Norris (2020: 3). No caso dos Estados Unidos da América, “Given the predominance of progressive liberalism on college campuses, those on the left may be simply unaware of the experience of more conservative colleagues – and deny that there is a problem – or intense polarization over issues of identity politics may make them unsympathetic to these claims. By contrast, however, a broader consensus can be observed among political science scholars about experiencing deteriorations in academic freedom to teach and research, which may reflect broader structural changes in higher education, as much as ideological shifts.” Norris (2020: 17). Sobre a intolerância na academia britânica, cfr. Lai (2023, sobretudo 166–196).
15. Cfr. Helen Lewis “How Capitalism Drives Cancel Culture. Beware splashy corporate gestures when they leave existing power structures intact.”, *The Atlantic*, Jul 14, 2020, <https://pt.everand.com/article/469130791/How-Capitalism-Drives-Cancel-Culture>.
16. Cfr. Joel Stein, “Can You Be Too Rich to Be Canceled?”, in *Town and Country*, Sep 08, 2020 <https://www.townandcountrymag.com/society/money-and-power/a33831954/too-rich-to-be-canceled/>. Ainda assim, tem havido alguns exemplos de perdas consideráveis devido a opções ideológicas, como ocorreu recentemente com a Budweiser (<https://www.theguardian.com/business/2023/jun/14/bud-light-loses-top-us-beer-spot-after-promotion-with-transgender-influencer>).
17. Kubin & Sikorski (2021).

destruição de obras literárias que poderiam manter viva a memória dos visados. Entre eles destacam-se alguns casos do Egito dos faraós e da Roma dos Césares, onde esse apagamento podia resultar da aplicação da *damnatio memoriae*¹⁸ na sequência de uma condenação oficial.

Encontram-se também formas de retirar pessoas da vida pública, enquadradas pela luta política e suportadas legalmente. Na antiga democracia ateniense, ocorria por vezes o afastamento preventivo de figuras carismáticas e alegadamente perigosas para a vida da *Polis* através do *ostracismo*¹⁹; e a democracia direta, com a sua justiça popular, era também suscetível à manipulação pela demagogia de políticos ambiciosos²⁰.

Os *lobbies* agressivos no cancelamento de ideias e pessoas evocam também a atividade dos *delatores* da Roma Antiga – uma forma de “especialização” na tradicional conflitualidade política da República que atingiu o seu auge no Império²¹ –, suportados por um regime legal

-
18. A propósito do antigo Egito, onde figuras como Akhenaton e seu filho Tutankhamon foram vítimas do cancelamento, imposto pelos sucessores imediatos, cfr. Richard Wilkinson, “*Damnatio Memoriae* in the Valley of the Kings”, in Richard Wilkinson (ed.), Kent R. Weeks (ed.), *The Oxford Handbook of the Valley of the Kings*, Oxford University Press, 2014, 335–346. No caso de Roma, além de vários imperadores – como Calígula, Nero, Domiciano ou Cómodo –, foram objeto de *damnatio memoriae* figuras relativamente menores, como Livila, irmã de Germânico e do imperador Cláudio, condenada pelo seu adultério com Sejano e cumplicidade na morte do seu marido Druso César, filho de Tibério (Eric R. Varner, “Portraits, Plots, and Politics: “*Damnatio memoriae*” and the Images of Imperial Women. *Memoirs of the American Academy in Rome*, 2001, Vol. 46 (2001), 41–93).
19. Sobre o ostracismo, na origem destinado a impedir projetos autocráticos, mas que Tucídides “attributed [...] to fear and insecurity” e segundo Plutarco “arose from the envy and jealousy natural to a democracy”, cfr. Donald Kagan, *The Origin and Purposes of Ostracism*. *Hesperia: The Journal of the American School of Classical Studies at Athens*, Oct. – Dec., 1961, Vol. 30, No. 4 (Oct. – Dec., 1961), 393–401.
20. Caso notório foi o julgamento dos comandantes da frota grega, vitoriosa mas desbaratada por uma tempestade que impossibilitou a recolha e sepultura dos soldados atenienses mortos, na sequência da batalha das Arginusas (406 a.C.), na fase final da Guerra do Peloponeso. Depois de condenados à morte e executados os estrategas que até teriam menos responsabilidade, entre os quais o filho de Péricles, o povo apercebeu-se do erro e tentou julgar e condenar os demagogos que o tinham conduzido à nefasta decisão. Cfr. Andrewes, A., “The Arginousai Trial”. *Phoenix* 28, 112–122.
21. Os delatores eram uma parte integrante do sistema judicial romano pois supriam a falta de um ministério público. Em fases de maior conflitualidade política ou repressão, verificava-se um aumento de denúncias falsas, o que levava a medidas, por vezes meramente de fachada, de contenção do fenómeno. Cfr. Coleman, Kathleen M.,

que lhes permitia, em caso de condenação, auferir de uma percentagem dos bens do réu. Essas personagens ambiciosas floresceram sobretudo em alguns períodos mais repressivos, aproveitando as desconfianças e receios dos líderes e os projetos de poder próprios ou de outras figuras. Uma das estratégias mais usuais dos delatores era acusar a vítima de desrespeitar o imperador através de declarações, mesmo que privadas. No caso de o visado ter obra publicada, esta podia ser proibida e queimada, depois de feita uma recolha compulsiva de todos os exemplares. Quanto ao réu, o processo, assumido muitas vezes pelo Senado, podia terminar com um exílio gravoso e até com a morte.²²

Perante as semelhanças, *mutatis mutandis*, entre estes silenciamentos de pessoas e obras e a *cancel culture*, afigura-se pertinente o regresso aos textos greco-latinos que descrevem o contexto que gerou processos desse tipo e o seu impacto na sociedade. Um dos autores que mais se debruçou sobre o tema foi o historiador Públio Cornélio Tácito (c. 56 – c. 120 d.C.), nomeadamente nas narrativas de episódios de perseguição política e pessoal ocorridos no reinado de Tibério (16/11/42 a. C. – 16/03/37 d. C., imperador de 18/09/14 d. C. a 16/03/37 d. C.). Entre estes destaca-se o caso do historiador Aulo Cremúcio Cordo (c. 30 a. C. – 25 d. C.), particularmente apelativo para Tácito por partilhar com ele o ofício e a experiência de viver e escrever sob um regime desejoso de controlar, não apenas a liberdade de expressão, mas também a memória futura de pessoas e eventos.²³

“Informers” on Parade, *Studies in the History of Art*, 1999, Vol. 56, *Symposium Papers XXXIV: The Art of Ancient Spectacle* (1999), 230–245.

22. A este propósito, cfr. Allison, J. E. and Cloud, J. D. (1962). *The lex Julia Maiestatis*. *Latomus*, T. 21, Fasc. 4 (Outobre-Dezembre 1962), 711-731; e Rohmann, Dirk, “Book Burning as Conflict Management in the Roman Empire (213 BCE – 200 CE)”. *Ancient Society*, 2013, Vol. 43 (2013), 115-149.
23. Tácito viveu parte considerável da sua carreira político-militar e forense sob o último dos Flávios, Domiciano (24/10/51 d. C. – 18/09/96 d. C., imperador entre 14/09/81 e o seu assassinato em 18/09/96), e admite que devia a sua posição social a essa dinastia (*Histórias*, 1.1). A apreciação de Domiciano é polémica desde a Antiguidade. Estimado pelo exército, a elite senatorial considerava-o um autocrata brutal e paranoico – o que lhe valeu a *damnatio memoriae* –, e deixou essa imagem plasmada em obras como as *Histórias* de Tácito ou a biografia de Suetónio na obra *Os Doze Césares*. Na atualidade, o seu governo foi reavaliado e ele é visto pela generalidade dos historiadores como um administrador eficiente, mas implacável (cfr. Brian W. Jones, *The Emperor Domitian*, Routledge, 1992).

2. Os *Annales* como análise das consequências do poder absoluto

Os *Annales* (*Anais*),²⁴ a mais comentada e influente obra de Tácito²⁵, abordam a primeira dinastia imperial – a Júlia-Cláudia²⁶ –, e têm como principal objetivo mostrar as consequências que o novo regime autocrático teve na sociedade romana.

De origens provinciais, mas integrado na elite senatorial tanto no âmbito da carreira político-militar – *cursus honorum* – como da ideologia conservadora e expansionista, o historiador considerava que a perda da “liberdade” e “igualdade” típicas da República,²⁷ substituídas

-
24. Usaremos a tradução centenária (cerca de 1813) de José Liberato Freire de Carvalho, publicada pela primeira vez em 1830 (Paris, Em Casa de J. P. Aillaud, Editor, Quai Voltaire, N° 11; No Rio de Janeiro, em Casa de Souza, Laemmert e C.^ª); e reeditada em 2022 pelo Centro de Estudos Clássicos da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa. Por uma questão de espaço, apenas em casos muito relevantes serão usadas citações em latim.
25. As obras maiores de Tácito – *Annales* e *Historiae* – formavam um fresco de 30 livros sobre as duas primeiras dinastias imperiais, mas chegaram até nós de forma lacunar. As *Histórias* foram escritas entre c. 100-110 d. C. e analisam o período entre 69 e 96 d. C., correspondente à guerra civil de 69 e posterior subida ao trono dos Flávios, até à sua extinção com a morte de Domiciano. Os *Anais*, escritos depois das *Histórias*, têm por ponto de partida a morte de Augusto (14 d. C.) e terminam com a morte de Nero, o último imperador da dinastia Júlio-Cláudia (68 d. C.). Tácito escreveu também duas monografias: *De origine et situ Germanorum*, conhecida como *Germânia*, c. 98; e a biografia homônima do seu sogro, o general Agrícola, pela mesma altura. Publicou ainda, cerca de 102, o *Dialogus de oratoribus*. Em toda a sua produção literária Tácito aborda o tema de como viver sob um regime repressivo da liberdade de expressão.
26. A dinastia Júlia-Cláudia inicia-se oficialmente em 27 a.C., com o estabelecimento do *Principatus*, expresso pelo título de *Princeps* (Syme, 1939, 311-312). A existência de numerosos relatos sobre o governo de Augusto levou Tácito a não se debruçar diretamente sobre esse período (*Ann.* 1.1), conquanto os *Anais* o mencionem com frequência.
27. O ponto de vista de Tácito é o dos aristocratas (*nobiles*) e algumas famílias plebeias mais poderosas que formavam a oligarquia que partilhava entre si, em aparente igualdade de oportunidade (*Aequalitas*) e liberdade (*Libertas*) – que não incluía as mulheres – as magistraturas mais importantes – sobretudo o consulado. Este *status quo* era aceite e perpetuado pela plebe, que dificultava a ascensão dos adventícios – os *homines noui* – por carecerem de pergaminhos de sangue e de exercício político. Ainda assim, alguns conseguiram ascender, como Catão o Censor no século II a. C., ou Marco Túlio Cícero no I a. C.. A *Libertas* envolvia uma liberdade de expressão considerável no debate político e a realização de eleições onde participavam os cidadãos de Roma dentro de condições específicas. Este regime não resistiu à expansão territorial e às riquezas das

pelo domínio absoluto de um só, levava também à perda de “todas as virtudes e costumes antigos” (*Ann.* 1.4), ou seja, a uma degenerescência moral. Tácito reconhece a inevitabilidade da queda da República e da centralização do poder num só indivíduo, mas assinala a resultante “sórdida e torpe adulação” (*Ann.* 3.65) por parte de todos os órgãos do estado e dos cidadãos – sobretudo os que estavam ao alcance do olhar imperial: “já se não atendia senão para as vontades do príncipe.” (*Ann.* 1.4), e “todos os consulares, a maior parte dos antigos pretores e até muitos símplices senadores, quase como à porfia disputavam entre si qual, em suas palavras, seria o mais servil e abjecto.” (*Ann.* 3.65).²⁸

Desta forma, o carácter do *Princeps* era a referência moral do estado e dos cidadãos. O imperador Augusto, ultrapassada a fase do “chill and mature terrorist” (Syme 1939, 191) das guerras contra os assassinos de Júlio César e as ambições de Marco António e Cleópatra, tinha conseguido, graças ao seu brilhante sentido político e consequente autoridade, exibir uma aparente *moderatio* e manter a paz social (*Ann.* 1.4). Já o seu sucessor, Tibério, despertava desconfianças devido ao seu carácter fechado e complexo e ao prolongado exercício do poder (*Ann.* 1.4; 1.11).

A perspetiva historiográfica de Tácito levou a que os primeiros seis livros dos *Anais*, dedicados a Tibério, sejam um estudo da forma como a personalidade desse príncipe condicionou o estado e a sociedade, centrando-se na perceção e reação criadas na opinião pública. Na linha da definição ciceroniana da História, na obra *De oratore*, como *magistra uitae* (mestra da vida) e *uita memoriae* (vida da memória)²⁹, fazer essa

conquistas devido aos sucessivos projetos de poder pessoal e guerras civis que marcaram sobretudo o século I a. C. Com o início do regime imperial, e dizimadas muitas linhagens nas sucessivas guerras civis, foram integrados no Senado, e ganharam acesso às magistraturas, plebeus e cidadãos oriundos dos povos conquistados, que aproveitaram a via do mérito militar. Desta forma, passou a existir uma maior concorrência a cargos cuja importância fora reduzida pelo poder do *Princeps* (Príncipe), que tomou para si a escolha. A este propósito, cfr Syme (1939), nomeadamente o início do processo de abertura das instituições com Júlio César (capítulo VII. “Caesars’s new senators”, 78-96); e a atitude de Tibério relativamente aos mesmos (*Ibidem*, 434 e *passim*).

28. Assinale-se a reação do próprio imperador a esta atitude: “É tradição constante que o mesmo Tibério, todas as vezes que saía da cúria, exclamava em grego: que homens estes tão bem azados para serem escravos! De sorte que aquele mesmo, que tanto procurava aniquilar a liberdade pública, até se chegava a enjoar da rasteira paciência de seus vis adulares!” (*ibidem*).
29. *Historia vero testis temporum, lux veritatis, vita memoriae, magistra vitae, nuntia vetustatis, qua*

análise era uma obrigação do historiador, assumindo-se como o *praecipuum munus annalium* – “o principal objecto dos anais” (*Ann.* 3.65):

Não é meu intento referir senão as opiniões que se fizeram mais notáveis, ou pela sua decência ou pela sua insigne baixeza, porque creio ser o principal objecto dos anais pôr em evidência as grandes virtudes, assim como revelar todos os discursos e acções vergonhosas, para que, ao menos, o receio da posteridade acautele os outros de caírem nas mesmas infâmias. (*Ann.* 3.65).

Por outro lado,

Há sempre poucos que sejam capazes de distinguir por si mesmos o que é bom do que é mau, ou o que é útil do que é prejudicial, e a maior parte da gente precisa para se instruir de exemplos alheios. (*Ann.* 4.33).

3. Os “Canceláveis” e os “Canceladores” na Roma de Tibério

Tibério Júlio César Augusto é o Júlio-Claúdio que tem sido objeto das interpretações mais extremadas³⁰, variando entre estadista diligente e circunspecto, à imagem dos primeiros anos de reinado; e tirano dissimulado e ressentido, que se revela sobretudo nos últimos³¹, e explica o ódio que o povo lhe votava quando morreu³². A verdade deve estar algures entre os dois perfis de um aristocrata³³ que ascendeu

voce alia nisi oratoris immortalitati commendatur? Cicero, *De or.* II, 36.

30. Uma das mais interessantes análises das prováveis causas da complexidade de Tibério foi redigida pelo médico espanhol Gregorio Marañón na obra *Tiberio. Historia de un resentimiento* (Espasa Calpe Argentina, 1939).
31. As três maiores fontes históricas da Antiguidade sobre Tibério – Tácito, Suetónio (69 d. C. – ca. 141 d. C.) e Díon Cássio (cerca de um século depois, ca. 155 a 163/164 – depois de 229), apesar de muito críticas, admitem um período inicial positivo, mas não são unânimes no *terminus a quo* nem nos eventos detonadores da mudança. Tácito aponta como momento marcante a morte do filho Druso César, ocorrida em 14/09/23 d. C. As subseqüentes mortes da mãe (28/09/29 d. C.) e até a execução de Sejano (18/10/31 d. C.) teriam tido o efeito de remover as últimas figuras “censoras”. Suetónio sinaliza um início mais antigo, a partir da morte de Germânico (10/10/19), cujos efeitos foram acentuados pela de Druso César (*Vita Tiberii*, 52). Díon concorda com a importância da morte de Germânico (*Historia Romana*, 57.19).
32. Sobre a reação exultante da população de Roma à sua morte, cfr Suetónio, *Tib.* 75.
33. Tibério era membro da ilustre e vetusta *gens Claudia*, notória pela arrogância e crueldade de alguns dos seus membros (Suetónio, *Tib.* 1-2).

ao trono imperial de uma sociedade violenta e escravagista aos 55 anos, uma idade já avançada para o tempo, depois de um longo e reconhecido serviço público militar e civil (Suetónio, *Tib.* 21) e da morte de sucessivos herdeiros bem mais jovens.³⁴ Tibério era também conhecido, tal como o seu popular irmão Nero Cláudio Druso, pelas simpatias republicanas, o que surpreendia os contemporâneos (*Ann.* 4.9) dado o seu apego ao poder e, como se verá, ao “cancelamento” de ilustres defensores da República como os assassinos de Júlio César, Marco Júnio Bruto (c. 85 a. C - 42 a. C) e Gaio Cássio Longino (c. 86 a. C - 42 a. C).

Causa fundamental da impopularidade de Tibério no final da vida foi a perseguição judicial de cidadãos vistos como uma ameaça, com frequência por motivos aparentemente fúteis, apesar de, no início do seu mandato, ter manifestado a intenção de acompanhar Augusto na *moderatio*, nomeadamente mostrando-se tolerante face às críticas orais ou escritas (*Ann.* 4.37; Suetónio, *Tib.* 28.). O principal instrumento repressivo – aplicado com maior frequência a partir do ano 25, mas em uso desde o início do seu reinado – foi a *lei de lesa-majestade*, denominada *lex Iulia maiestatis* desde a sua reformulação por Júlio César cerca de 48 a. C.³⁵

Esta lei, elaborada pela primeira vez durante a Monarquia (c. 753 a. C. – c. 509 a. C.), é uma *uexata quaestio* desde a Antiguidade pelas incertezas que rodeiam o seu conteúdo e evolução ao longo do Império³⁶. Na sua origem mais remota está o propósito de lidar com

-
34. Para o seu lado desconfiado e cruel contribuíram decerto diversas experiências negativas, como as traições e desconsiderações da segunda mulher – Júlia, filha de Augusto – e a sua posição secundária face aos jovens filhos dela, Gaio e Lúcio César, situações que o levaram a um auto-exílio longo e inseguro em Rodes (6 a. C. - 2); e as pressões da sua mãe, a imperatriz Lívia Augusta, por cujas sinistras maquinacões, dizia-se, ascenderia ao trono (Tácio, *Ann.* 1.3).
35. A autoria dessa reformulação continua a ser discutida, mas a generalidade dos especialistas aponta para o ditador, e não para o imperador Augusto, que se tornara um Júlio pela sua adoção póstuma, de 44 a.C.. Cfr. J. E. Allison and J. D. Cloud, “The *lex Julia Maiestatis*,” *Latomus*, T. 21, Fasc. 4 (Outobre-Dezembre 1962, 711-731).
36. O conteúdo da *lex Julia Maiestatis* e os contornos da sua aplicação, que foram evoluindo ao logo das diversas dinastias através de decretos do Senado ou intervenções do Imperador, estão ainda pouco esclarecidos (Melounová 2014, 407). Com frequência a acusação de *maiestas* acompanhava, como principal ou secundária, outras relativas a crimes com moldura penal semelhante. No respeitante à *lex Iulia maiestatis*, a aplicação da pena de morte pode não ter sido geral e coexistir com o exílio (*aquae et ignis interdictio*) (*ibidem*,

casos de *maiestas minuta populi Romani* – isto é, com atos que causavam a diminuição da dignidade e grandeza do povo romano e seus representantes³⁷. Como conta Tito Lívio (*Ab Urbe Condita*, 1.26), aplicava-se sobretudo a atos de traição e incompetência ligados ao exército e à relação com os inimigos externos. Júlio César manteve esse âmbito, acentuando o objetivo de evitar novas guerras civis³⁸. Embora atos de difamação oral ou escrita, percebidos como tendo impacto religioso, já estivessem contemplados na Lei da Doze Tábuas e noutra legislação mais específica, o em geral tolerante Augusto aproveitou a *lex Iulia maiestatis* para travar escritos proféticos ou injuriosos³⁹ dirigidos a magistrados e membros da elite⁴⁰. O âmbito da lei estendeu-se também à proteção da segurança e imagem do imperador – agora o representante máximo do povo romano – e à família imperial, alvos de conspirações, difamações e até previsões astrológicas que podiam incitar à violência. Com Augusto, a lei abrangia também os envolvidos

408-409). Os acusados, ainda que inocentes, optavam com frequência por suicidar-se para poderem deixar parte dos bens aos familiares, pois, se fossem publicamente executados, tudo seria confiscado e dado em parte aos acusadores. Ainda assim, a morte do réu não interrompia o processo. O tribunal utilizado – que podia ser o próprio Senado – e o envolvimento do monarca – muitas vezes a vítima – são também fatores essenciais e que variaram com o tempo.

37. Na definição de Ulpiano (*Dig.* 48 tit. 4 s1), é *crimen illud quod adversus Populum Romanum vel adversus securitatem ejus committitur*. – “o crime que é cometido contra o povo romano ou contra a sua segurança” (tradução minha).
38. Uma das questões essenciais prendia-se com a restrição do direito de recrutar tropas (Allison & Cloud 1962, 711, nota 1).
39. Tito Labieno, historiador conhecido pela alcunha de Rabieno pela sua virulência, foi acusado por iniciativa de algumas das suas vítimas mais poderosas, como Mecenas ou Asínio Polião. Cfr. Cramer (2008, 172-173); Rohmann (2013: 130). A sua condenação – que o levou ao suicídio – incluiu a recolha e destruição pelo fogo dos seus escritos, medida contraproducente pois alguns exemplares conservaram-se e o seu mártirio pela liberdade de expressão deu-lhe enorme notoriedade nas décadas seguintes, como testemunha Quintiliano no final do século I d. C. (*Inst.* 1.5.8). O mesmo sucedeu com os panfletos injuriosos de Tito Cássio Severo, condenado ao exílio e à destruição da sua obra. Curiosamente, os escritos destes autores e dos censurados durante o reinado de Tibério foram repostos no espaço público por Calígula (Suetónio, *Gai.* 16).
40. Note-se que, mesmo no Império, o debate político era muito feroz, também no Senado, e a literatura – incluindo a historiografia – era um instrumento fundamental: “Dangerous, slanderous content of literature can sometimes be understood as a deliberate writing strategy with which to be in a tough market.”, Rohmann (2013: 130). Um exemplo dessa acrimónia, em parte devida ao aumento do número de senadores disponíveis para os cargos militares e civis, é narrado por Tácito (*Ann.* 3.32).

em atentados aos bons costumes dos seus membros.⁴¹

No reinado de Tibério, com o propósito de dissuadir qualquer tentativa de oposição⁴², a *lex Iulia maiestatis* foi usada com maior frequência para controlar a liberdade de expressão, servindo de fundamento para o “cancelamento” de pessoas e, por vezes, obras⁴³ que de algum modo desrespeitassem o imperador.

Tácito sublinha o ardiloso alargamento e implementação da lei (*Ann.* 1.72-74), no ano 15, pouco depois da entronização do novo imperador (17/09/14), mostrando também como operavam as suas contradições internas:

Tibério recusou o título de pai da pátria, apesar das instâncias importunas do povo, e não permitiu que se desse o juramento de se observarem suas leis e edictos, ainda que o senado assim o tivesse decidido. Dizia que todas as coisas humanas eram sumamente incertas e que à proporção que mais o elevassem muito mais em perigo se veria. Mas não provava com isto ter amor à liberdade porque ao mesmo tempo fazia reviver a lei de lesa-majestade, a qual, não obstante haver tido o mesmo nome nos tempos antigos, significou depois coisas muito diferentes. Assim se chamavam certos crimes, como quando, por traição, se perdiam os exércitos, quando entre a plebe se excitavam sedições ou quando finalmente, cuidando-se mal dos interesses da república, se ofendia a majestade do povo romano; porém então só se puniam as ações e o falar era livre. Augusto foi o primeiro que tomou por pretexto aquela lei para conhecer dos libelos famosos, e o que mais a isso o obrigou foi o atrevimento de Cássio Severo, que em seus insolentes escritos difamou muitos homens e mulheres

-
41. Augusto mostrou-se implacável com a sua filha Júlia e uma das netas, ignorando os pedidos de clemência do povo (Suetónio, *Aug.* 2,65), para além de punir os seus cúmplices, entre os quais o poeta Ovídio.
 42. Augusto cimentara a sua posição de líder único da *Res Publica* de forma hábil e gradual, na sequência de um período de guerras civis. Cfr. Syme (1939, nomeadamente o capítulo XXII, “*Princeps*”, 313-330). Tibério protagonizou, pela primeira vez na história de Roma, uma entronização hereditária, e teve de passar pela aprovação do Senado. Esse processo, apesar de uma formalidade rodeada de adulação, incluiu intervenções de alguns senadores que o deixaram inquieto (*Ann.* 1.12). Cfr. Syme (1939: 438-439).
 43. No reinado de Tibério foram destruídos publicamente os escritos de Mamercio Emílio Escauro (Cramer, 2008, 189-190) e Cremúcio Cordo, tema deste artigo. Escauro, um aristocrata e senador de sucesso, era notório pela eloquência e pelos costumes dissolutos, e ganhara a antipatia de Tibério com as suas intervenções. A acusação que o levou ao suicídio centrou-se, entre outros alegados crimes, em versos de uma tragédia por ele escrita, que o novo prefeito do Pretório, Névio Sutório Macro, considerou visarem Tibério (*Ann.* 6.29).

de qualidade. Depois dele, Tibério, sendo perguntado pelo pretor Pompeio Macro se havia de receber as acusações de lesa-majestade, respondeu que se executassem as leis. O que mais o tinha azedado era a publicação de certos versos anônimos que pintavam sua crueldade e arrogância, bem como as suas discórdias com a mãe. (Ann. 1.72, itálicos meus).

As infrações podiam, contudo, ser absurdas: qualquer gesto inadvertido ou involuntário – como vender uma casa que contém uma estátua do falecido Augusto, ou ter um sonho em que se usa uma peça de roupa tingida de púrpura – podia ser interpretado como uma ofensa à dignidade imperial, ou como uma potencial ameaça futura que cumpria eliminar. Bastava alguém mal-intencionado ouvir um relato – ou inventar a sua existência – para se materializar a denúncia.

Os primeiros processos, julgados no Senado no mesmo ano 15, acusaram dois modestos *equites* (cavaleiros), que tiveram a sorte de Tibério, que não era o aludido⁴⁴, se dar conta do ridículo e decidir explicá-lo aos cônsules: algumas das ações apontadas pela acusação como de lesa-majestade eram também praticadas pela própria família Imperial (*Ann.* 1.73).

Quase ao mesmo tempo, um outro processo, em que o novo imperador era a suposta vítima, mostrou a sua face ressentida e o modo como podia ser atçada: confrontado pela exposição pormenorizada dos insultos produzidos contra ele pelo acusado, Grânio Marcelo, pretor da Bitúnia⁴⁵,

[...] se exasperou tanto o príncipe que, rompendo então seu tenebroso silêncio, abertamente declarou que sobre este ponto daria também sua opinião e afirmaria com juramento, pretendendo assim obrigar os outros a que fizessem o mesmo. (*Ann.* 1.74).

44. “O acusador arguia Fajânio de haver feito entrar em uma das confrarias, estabelecidas em todas as casas para o culto de Augusto, a um certo pantomimo de costumes infames, chamado Cássio; além disto, de ter vendido, com seus jardins, uma estátua de Augusto. O crime de Rúbrio era de ter violado, por um juramento falso, o nome desse mesmo imperador.” (*Ann.* 1.73).

45. “Acusava, portanto, Marcelo de lhe ter ouvido certos discursos injuriosos para Tibério – crime imperdoável –, pois que sobre os costumes do príncipe atribuía ao réu expressões muito violentas e feias, as quais, como recaíssem sobre vícios e escândalos públicos, eram facilmente acreditadas. Acrescentava Hispão que Marcelo tinha a sua estátua em um lugar superior à do César e que, havendo cortado a cabeça a uma estátua de Augusto, lhe substituíra a de Tibério.” (*Ann.* 1.74).

Para felicidade do réu, tratava-se de uma fase inicial do reinado e da aplicação da lei, pelo que ainda foi possível a um senador recordar a Tibério as consequências da sua intervenção⁴⁶.

Tácito caracteriza os processos do ano 15 como o início de um incêndio que tudo devorará – “postremo arserit cunctaque corripuerit.” (*Ann.* 1.73) –, lançando as pessoas umas contra as outras, até no seio das famílias⁴⁷.

Estes processos definiram também uma nova forma de enriquecer e progredir politicamente em Roma, exemplificada pela estrela forense Românio Hispão, o incendiário acusador de Grânio Marcelo:

[...] fatal indivíduo e o primeiro que criou um género de vida que depois se fez tão notável pela calamidade dos tempos e pela audaz malícia dos homens. Sendo pobre, obscuro e grande intriguista, começou com escritos ocultos a inflamar o cruel temperamento do príncipe; daqui subiu a ser delator das pessoas mais ilustres e, havendo ganhado a confiança de um só homem com a execração pública de todos, deixou um exemplo que depois muitos imitaram, os quais, de pobres passando a ser ricos e de gente vil e desprezível a serem geralmente temidos, fizeram a desgraça dos outros e afinal a sua própria. (*Ann.* 1.74.).

Tibério adotou sempre uma atitude protetora em relação aos delatores, impedindo até a aplicação da lei que ordenava que fossem punidos quando a acusação falhava⁴⁸:

-
46. “Mas, como se conservassem ainda certos vestígios da liberdade moribunda, Gneu Pisão, que isto lhe ouviu, perguntou-lhe: «E em que lugar, ó César, queres tu dar a tua opinião? Se fores o primeiro, já não será livre o meu voto, e se fores o último, receio poder desagradar-te, não me conformando contigo.» Tibério, confundido com esta pergunta, puniu sua própria indiscrição, sofrendo que o acusado fosse absolvido do crime de lesa-majestade.” (*Ann.* 1.74).
47. Vejam-se dois notórios casos de acusações de *maiestas* em famílias senatoriais: Cato Firmino contra a sua irmã (*Ann.* 4.31); Víbio Sereno filho contra seu pai, famoso pela atividade de delator (*Ann.* 4.3, 28–30, 36).
48. “Ao mesmo tempo foi julgado inocente Fonteio Capitão, que havia sido procônsul da Ásia, conhecendo-se que eram falsos os crimes de que era acusado por Víbio Sereno. Apesar disto não teve perigo algum o acusador, porque o mesmo ódio público que todos lhe tinham era o que mais o defendia, pois à proporção que os delatores eram mais atrevidos e ferozes, mais suas pessoas se tornavam invioláveis e sagradas, de sorte que só sobre algum deles, ou ignóbil ou pusilânime, é que algumas vezes recaíam os castigos.” (*Ann.* 4.36).

[...] o César, com muita aspereza e contra o seu costume, advogou abertamente a causa dos delatores, queixando-se de que com uma tal decisão se quisesse perder a república e as leis que a mantinham, porque seria na verdade perdê-las o não premiar aqueles que tanto concorriam para a sua conservação. Assim, os delatores, essa espécie de homens que só de propósito parece ter sido inventada para gerar calamidades e públicas desgraças, e que os maiores castigos nunca puderam coibir, ganhavam agora uma nova existência pelas recompensas que recebiam. (*Ann.* 4. 30).⁴⁹

Neste processo de deterioração da justiça e de destruição da paz social teve responsabilidade central Lúcio Élio Sejano (c. 20 a.C. – 31), comandante da Guarda Pretoriana entre 14 e 31, que conseguira conquistar a confiança do imperador e procurou isolá-lo ainda mais. Convencê-lo de que vivia rodeado de conspiradores era uma estratégia fundamental, que culminou com um segundo auto-exílio de Tibério, desta vez na ilha de Capri, a partir do ano 26. As ambições de Sejano levaram-no a explorar a *lex Iulia maiestatis* na destruição dos que poderiam impedir os seus projetos, incluindo os legítimos herdeiros do imperador. Quando finalmente foi desmascarado, a sua estrepitosa queda, em outubro de 31, abriu por sua vez a caça aos seus partidários, até à morte do imperador, seis anos depois.

4. O contexto do caso de Cremúcio Cordo

Como a já citada passagem de *Ann.* 3.65⁵⁰ aponta, o relato de Tácito, constrangido, muito a seu pesar, a abordar “desgraças internas” (*Ann.* 4.32), não é uma acumulação de episódios repetitivos e por isso contraproducentes no cumprimento dos seus objetivos como historiador. Pelo contrário, são apresentados os eventos mais relevantes e exemplares, e, para reforçar ainda mais a sua importância e significado,

-
49. O já mencionado Cátio Firmino escapou ao gravoso exílio, já decretado pelos Senadores “por ter acusado falsamente a irmã de falsos crimes de lesa-majestade”, porque Tibério se recordou de serviços de delação anteriores. (*Ann.* 4.31).
50. “Não é meu intento referir senão as opiniões que se fizeram mais notáveis, ou pela sua decência ou pela sua insigne baixaza, porque creio ser o principal objecto dos anais pôr em evidência as grandes virtudes, assim como revelar todos os discursos e acções vergonhosas, para que, ao menos, o receio da posteridade acautele os outros de caírem nas mesmas infâmias.” (*Ann.* 3.65).

são cuidadosamente enquadrados na estrutura da obra⁵¹.

Nessa linha, para entender o alcance do principal episódio de “cancelamento” no reinado de Tibério – o processo de *maiestas* contra o historiador Aulo Cremúcio Cordo (c. 30 a. C. – 25 d. C.), realizado no ano 25 da nossa era e um dos destaques do livro quarto (*Ann.* 4.34–35) –, é necessário analisar o seu posicionamento na tessitura da obra.

Por palavras suas ou atribuídas a Cremúcio Cordo, Tácito afirma ser o historiador “simplesmente arguido por ter louvado Bruto e Cássio” numa obra publicada havia mais de uma década, o que, mesmo no contexto da aplicação por parte de Tibério da *lex Iulia maiestate*, seria “um crime novo e absolutamente desconhecido até aquele tempo” (*Ann.* 4.34). Contudo, pouco antes, na estratégica posição de conclusão do livro terceiro (*Ann.* 3.76), Tácito evidenciara que Tibério tinha ordenado, um par de anos antes, o “cancelamento” dos dois assassinos de Júlio César ao proibir a exibição das suas imagens no solene cortejo fúnebre (*pompa funebris*)⁵² de Júnia Tércia, irmã de Bruto e viúva de Cássio, falecida, quase centenária, no ano 22.

Nesta mesma época, sessenta e quatro anos depois da batalha de Filipos, faleceu também Júnia, sobrinha de Catão, viúva de Gaio Cássio e irmã de Marco Bruto. O seu testamento deu muito em que falar, porque, sendo muito rica e deixando legados a quase todos os grandes de Roma, esqueceu-se do César: o que ele não levou a mal, antes consentiu que o seu elogio fúnebre se fizesse na pública tribuna, assim como houvesse todas as mais cerimónias solenes que se costumavam praticar em casos semelhantes. Adiante do seu funeral foram as imagens de vinte preclaríssimas famílias, tais como as dos Mânlios, dos Quíncios e outros mais nomes, igualmente nobres e distintos; *porém, Bruto e Cássio foram os que mais brilharam em todo*

51. Wisse (2013: 301-302).

52. A exibição, na *pompa funebris*, das *imagines* de antepassados com *cursus honorum* ilustre, guardadas nos átrios das casas aristocráticas, era acompanhada pelo elogio fúnebre (*oratio funebris*) na tribuna dos *Rostra*, no *Forum*, diante do *Senatus Populusque Romanus*. Neste discurso não era apenas narrada a vida do morto (que podia ser uma mulher, sobretudo desde o elogio proferido por Júlio César no funeral da sua tia Júlia, viúva de Caio Mário), mas também os feitos dos antepassados que receberam *imagines*. Assim, a *pompa funebris* transmitia e fixava memórias, tornando o falecido em património comum. A este propósito, cfr. Chiara M. Mazzeri, “Ancestors at the gate. Form, function and symbolism of the *imagines maiorum*. A comparative analysis of Etruscan and Roman funerary art”, *Opuscula* 7 (2014), 7-22.

*este cortejo, por isso mesmo que as suas imagens ali não apareceram. (Ann. 3.76, itálicos meus).*⁵³

O facto de Tácito, na linha, aliás, dos outros relatos antigos⁵⁴, centrar a causa da lesa-majestade na referência elogiosa aos magnicidas, acompanha o seu propósito da defesa da *libertas* passada, essencial à atividade memorialística, e por isso cívica, dos historiadores. É portanto compreensível que a crítica subjacente à menção do fracasso em obliterar a memória dos conspiradores tenha no relato do epílogo do “cancelamento” de Cremúcio uma versão mais ostensiva e indignada: “É, pois, bem para fazer rir a estultícia ou a estupidez daqueles que se persuadem ter poder bastante para, com as suas proscricções de um momento, agrilhoar a voz de todos os séculos.” (Ann. 4.35). Estas afirmações sugerem um “*emphatic parallelism*” (Wisse, 2013, 342) entre o historiador acusado de *maiestas* e o que regista o evento cerca de um século depois. Tácito, portanto, vê em Cremúcio um paralelo de si próprio, e por isso mesmo acaba por confiar-lhe, em discurso direto, quatro quintos (430 palavras) de toda a informação sobre o caso (Rodgers, 1965, 352).

Para este momento convergiram diversas reflexões anteriores, como as considerações sobre o âmbito da aplicação da *lex Iulia maiestatis* implementado por Tibério (sobretudo Ann. 1.72-73); sobre o *praecipuum munus* das obras históricas (Ann. 3.65); e, imediatamente antes do episódio, outro comentário meta-histórico.

Outra dificuldade, não menos importante, ainda tenho que vencer: porque os antigos escritores não podiam reçar ou grandes ódios ou grandes censuras, na consideração de que a ninguém particularmente ofendiam nos maiores ou menores elogios que fizessem dos exércitos romanos ou cartagineses; porém ainda hoje se conservam muitos descendentes daqueles que no governo de Tibério sofreram castigos ou infâmia e, bem que algumas famílias já estejam extintas, *encontram-se sempre pessoas que, pela identidade dos factos ou dos costumes, cuidam que de propósito se pretendeu fazer a sua sátira. Até mesmo a glória e as virtudes acham inimigos porque, estando ainda*

53. Note-se a antítese construída com base no contraste entre a supremacia que o prefixo intensificador *prae-* atribui ao brilho já relampejante de *fulgere*, anulando a forma negativa do também intenso *visere* – ver com atenção, contemplar –, frequentativo de uider: *sed prae-fulgebant Cassius atque Brutus eo ipso quod effigies eorum non uisebantur*.

54. Sobre esta questão, vd. capítulo subsequente.

muito próximas, parecem a muitos só destinadas para repreender o século presente. Mas voltemos ao nosso assunto principal. (Ann. 4.33, itálicos meus).

Este risco de os leitores verem em críticas ou elogios a figuras do passado um ataque a si próprias, decorrente da conceção moral da historiografia, enquadra a aversão de Tibério por Bruto e Cássio como fruto da sua má consciência, mas também problematiza a posição do historiador que, como Cremúcio, vive sob um regime opressivo⁵⁵. Será moral e civicamente mais aconselhável resistir abertamente como ele ou os adeptos do martírio estóico, arriscando a vida e a perda dos escritos, ou manter uma atitude prudente, à espera de dias melhores? Que este era um tema importante na época de Tibério é sugerido por comentários de Séneca o Velho a propósito de exercícios feitos pelos alunos de retórica sobre o tema da autocensura para escapar à morte⁵⁶.

O tema preocupava muito Tácito, que experimentou o dilema na sua vida e na do seu sogro, o ilustre general Júlio Agrícola. Na biografia deste (42.3–4), o historiador expressa as suas “reservations about ostentatious but useless courage” (Wisse, 2013, 353). A sua opção parece ter sido manter a prudência e suportar, com sucesso no *cursus honorum*, a tirania de Domiciano, para escrever livremente sob Nerva e Trajano. No entanto, o constante retorno ao tema, potenciado pelos protagonistas das suas obras, revela também algum desconforto com a sua própria atitude.⁵⁷

55. Wisse (2013: 353, *passim*).

56. Nas suasórias, os alunos de retórica assumiam a identidade de uma figura histórica e discursavam debatendo como proceder num momento crítico da sua vida. No caso da *Suasória VII* de Séneca o Velho, é Cícero que se questiona se era preferível queimar os seus discursos que atacavam Marco António e salvar a vida (assumindo-se que o triúnviro aceitava), em vez de o não fazer e ser proscrito e morto, como acabou por suceder em 43 a. C. – *Deliberat Cicero an scripta sua comburat, promittente Antonio incolumitatem, si fecisset*.

57. A este propósito, cfr. D. C. A. Shotter, “Tacitus and Tiberius”, *Ancient Society*, Vol. 19 (1988), 225–236; Thomas E. Strunk, “Collaborators amongst the opposition? Deconstructing the imperial *cursus honorum*”, *Arethusa*, Vol. 48, No. 1 (Winter 2015), 47–58.

5. A dramatização da resistência dos historiadores

A associação exclusiva da acusação de Cremúcio ao elogio aos conspiradores realizado numa obra publicada ainda no reinado de Augusto tem causado dúvidas ao longo dos tempos.⁵⁸ Com efeito, o único testemunho quase contemporâneo, apresentado pelo filósofo Séneca (c. 4 a.C. – 65 d. C.) na obra *Ad Marciam de Consolatione* (12.4) – carta-consolatória à filha de Cremúcio, há demasiado tempo enlutada pela morte do seu filho Metílio, escrita cerca do ano 40, ou seja 15 anos depois do evento –, aponta para o ódio de Sejano, por o historiador ter manifestado publicamente a sua repulsa pela presença de uma estátua do Prefeito da Guarda Pretoriana no recém-recuperado Teatro de Pompeio⁵⁹. Dión faz eco dessa interpretação, assinalando que a obra fora usada como cortina de fumo (Cass. Dio, 57.24.2-4)⁶⁰. Mas mesmo no relato de Tácito o ressentimento de Sejano está de algum modo implícito na identificação dos delatores como próximos do Prefeito da Guarda.⁶¹ Há também quem sublinhe que os fragmentos sobreviventes da obra de Cremúcio e alguns comentários de historiadores apontam não apenas para um posicionamento pouco simpático com Júlio César e Augusto, mas também para a revelação de informações potencialmente ameaçadoras para a segurança do imperador (Suetónio, *Aug.*, 35).

Outro aspeto assinalado como provável invenção de Tácito – e causa de perplexidade para os modernos – é o dramático discurso

58. Cfr. Wisse (2013).

59. “Recorda-te daquele tempo, amaríssimo para ti, em que Sejano deu o teu pai como presente ao seu cliente Sátiro Secundo. Encolerizava-se com ele por causa de uma ou outra palavra mais franca, porque o teu pai não pudera suportar em silêncio que se tenha colocado um Sejano sobre as nossas cabeças, ou melhor, que ele tenha subido para cima delas. Tinha sido decretado que se erigisse em honra dele uma estátua no teatro de Pompeio, que, destruído pelo fogo, César reconstruía. Córdo exclamou que então de verdade parecia o teatro.”, excerto da edição portuguesa Séneca, *Diálogos*, trad., introd. e notas de Luís Coelho, Ricardo Duarte, Eduardo Ganilho; coord. científica de Ricardo Duarte. Coimbra: Edições 70, 2023.

60. Suetónio refere Cremúcio apenas como “um historiador” (*historico*), mas aponta o elogio a Bruto e Cássio como motivo da acusação – *obiectum et historico, quod Brutum Cassiumque ultimos Romanorum dixisset* (Tib., 61.3).

61. “Os seus acusadores eram Sátiro Secundo e Pinário Nata, ambos clientes de Sejano – circunstância fatal para o réu, assim como a do rosto carregado e severo do César, que parecia estar-lhe já condenando a defesa.” (*Ann.* 4.34, *itálicos meus*).

proferido por Cremúcio no Senado, aparentemente já no contexto do julgamento⁶². No entanto, a invenção ou adaptação de discursos era um recurso historiográfico normal, famosamente praticado por historiadores como Tito Lívio ou Tucídides⁶³, num tempo em que a História era também um género literário e a retórica omnipresente⁶⁴. Tácito gostava de teatralizar o momento, de forma a aprofundar o *pathos* e consequentemente o seu impacto nos leitores. Por isso, investia na dimensão “não factual”⁶⁵, mas verosímil, em situações que o tocavam mais⁶⁶. Dada a importância de que se reveste o episódio no propósito e estrutura dos *Anais*, é natural que Tácito desse a Cremúcio a oportunidade de se expressar de viva-voz, e não apenas numa versão mais ou menos indireta. Através da encenação, provavelmente em parte ficcionalizada, do processo de Cremúcio Cordo, Tácito representa simbolicamente outros episódios semelhantes e debate as suas implicações no âmbito da liberdade do historiador, tema que o implicava profundamente⁶⁷.

Assim, depois de uma breve introdução, em que sublinha que Cremúcio estava certo da sua condenação devido à ligação a Sejano dos delatores⁶⁸, Tácito passa a palavra ao acusado, voltando a intervir

-
62. A existência do discurso é posta em causa por algumas interpretações dos comentários de Séneca em *Ad Marciam*. Cfr. Wisse (2013: 347-349).
63. Logo nos inícios da *História da Guerra do Peloponeso* (1, 22.1), Tucídides defende como prerrogativa do historiador escrever o que é mais adequado às circunstâncias, até por ser ao tempo quase impossível ter registos totalmente fiéis.
64. Cfr. Luke Pitcher, *Writing Ancient History: An Introduction to Classical Historiography*. London/New York: I. B. Tauris, 2009.
65. A este propósito, cfr. Bessie Walker. *The Annals of Tacitus: A Study in the Writing of History*. Manchester: Manchester University Press, 1952.
66. Caso exemplar desta teatralização é a violenta discussão entre os queruscos romanizados Armínio – revoltado contra Roma – e seu irmão Flavo – legionário entusiástico –, encenada por Tácito: posiciona cada um da sua margem do rio Weser para problematizar a dolorosa fratura identitária provocada pela conquista romana. Apesar do dramatismo, as palavras de ambos são apresentadas resumidamente pelo historiador (*Ann.* 2.9-10). Cfr. Walker (1952: 30, 33-34).
67. Wisse (2013).
68. “Sendo cônsules Cornélio Cosso e Asínio Agripa [25 d.C.], foi acusado Cremúcio Cordo de um crime novo e absolutamente desconhecido até aquele tempo, porque, tendo escrito e publicado uns *anais*, fazia o elogio de Bruto e denominava Gaio Cássio o último dos Romanos. Os seus acusadores eram Sátrio Secundo e Pinário Nata, ambos clientes de Sejano – circunstância fatal para o réu, assim como a do rosto carregado e severo do César, que parecia estar-lhe já condenando a defesa. Apesar disto, Cremúcio,

para concluir e comentar a insensatez dos cancelamentos de pessoas e obras, usando em ambas as partes um número semelhante de palavras (96 e 113). É, portanto, Cremúcio quem define o enquadramento do seu processo e apresenta a defesa contra quaisquer argumentos acusatórios, percebendo-se que se trata de uma estratégia “solidária” de Tácito para com um colega de ofício que, ao contrário dele próprio, viu os seus escritos atacados.

Como seria de esperar, a intervenção de Cremúcio está cuidadosamente estruturada, mas é algo surpreendente que se divida por dois capítulos. Os dois primeiros vocábulos constituem a direta e enfática referência ao alvo da acusação: palavras – *uerba mea, patres conscripti, arguuntur* – e não ações⁶⁹; depois, o facto de o alvo das mesmas não ser nem o imperador nem nenhum outro membro da família imperial, como a *lex Iulia maiestatis* implicaria – *sed neque haec in principem aut principis parentem, quos lex maiestatis amplectitur*.⁷⁰ Ao mesmo tempo que concretiza o tema das palavras alegadamente ofensivas, atenua o seu alcance com a autoridade dos que tinham elogiado Bruto e Cássio: *Brutum et Cassium laudauisse dico, quorum res gestas cum plurimi composuerint, nemo sine honore memorauit*.⁷¹ A exemplificação é longa, mas deixa perceber, a propósito do “pompeiano” Tito Lívio, que Cremúcio estava ciente da hostilidade com que eram vistos pelos círculos tiberianos, exposta no funeral de Júnia Tércia: *hunc ipsum Cassium, hunc Brutum nusquam latrones et parricidas, quae nunc uocabula imponuntur*.⁷² A reação não apenas tolerante como recompensadora de Augusto, que detinha o poder quando as obras, elogiosas para com políticos republicanos,

bem certo de não ter já que esperar senão a morte, falou desta forma”. (*Ann.* 4.34).

69. «Vejo, padres conscritos, que se acusam as minhas palavras, prova evidente de que as minhas acções são inocentes.»
70. «Nem elas foram ditas contra o príncipe ou contra sua mãe, o que só é crime de lesa-majestade.»
71. «Mas sou simplesmente arguido por ter louvado Bruto e Cássio, cujas acções também muitos têm escrito, e ninguém sem lhes fazer elogio.»
72. Note-se a ênfase obtida pela colocação inicial do complemento direto e pela repetição dos deícticos, reforçados pelo *per se* enfático *ipse* em *hunc ipsum Cassium, hunc Brutum*: «Tito Lívio, particularmente ilustre pela sua eloquência e verdade, deu tantos louvores a Gneu Pompeio que Augusto o chamava o pompeiano, e nem foi motivo para quebrarem a amizade. Falando de Cipião, de Afrânio e destes mesmos Gaio Cássio e Marco Bruto, nunca os chamou ladrões nem parricidas, como hoje se faz; porém muitas vezes lhe mereceram o título de grandes homens.» (*itálicos correspondentes à citação latina*).

de Tito Lívio, Asínio Polião e Messala Corvino foram publicadas⁷³, é reforçada com a referência a uma polémica histórico-literária entre Cícero e César, exemplo da moderação criativa do ditador, alargada pela menção à forma tolerante como tanto ele como Augusto suportaram versos caluniosos⁷⁴. Neste ponto, apesar da sua ideologia republicana, Cremúcio assume enfaticamente, através da repatição de *diuus*, a apoteose com laivos orientais dos dois líderes, qual recompensa pelas virtudes romanas de moderação e sabedoria, essenciais ao bom líder: *sed ipse diuus Iulius, ipse diuus Augustus et tulere ista et reliquere, haud facile dixerim, moderatione magis an sapientia*.⁷⁵ A justificação para esse elogio vem, com a expressão lapidarmente concisa de Tácito, na linha das observações deste sobre o efeito da ausência das *imagines* dos dois conspiradores na *pompa funebris* de Júnia Tércia: *namque spreta exolescunt: si irascere, adgnita uidentur* – “porque os ditos que se desprezam por si mesmos se vêm a esquecer, mas se deles nos vingamos mostramos então que os merecíamos.” Trata-se, portanto, de uma interpelação a Tibério, comparado negativamente com Júlio César e, sobretudo, com o mesmo Augusto que ele professara imitar.

No início do segundo capítulo dedicado ao tema – 4.35 –, Cremúcio, depois de uma alusão enfatizada pela negativa⁷⁶ – *Non attingo Graecos* – ao exemplo de absoluta tolerância dos Gregos no âmbito da liberdade de expressão⁷⁷, volta ao ponto inicial, mas com

-
73. «Os escritos de Asínio Polião celebram insinadamente a sua memória, Messala Corvino honrava-se com chamar a Cássio o seu general, e ambos gozaram de grandes riquezas e grandes dignidades».
74. «Quando Marco Cícero escreveu aquele livro em que exaltava Catão até os céus, que outra coisa lhe fez o ditador César senão responder-lhe com outro contrário, como se aquela causa se tratasse perante os tribunais? As cartas de António, os discursos de Bruto contêm muitas injúrias, ainda que falsas, bem cruéis contra Augusto, e os versos de Bibáculo e de Catulo estão cheios de invectivas contra os Césares».
75. «Mas o divino Júlio e o divino Augusto sofreram tudo isto e não fizeram caso, e não sei em que brilharam mais: se em grandeza de alma ou se em prudência e juízo.» (itálicos meus).
76. Cremúcio Cordo – e com ele Tácito – está ciente da imagem tradicionalmente negativa entre os romanos da tumultuosa vida política da democracia ateniense. Na mesma linha vai o desdém patente por exemplo no epíteto sarcástico de *graeculus* atribuído mesmo em círculos imperiais ao filho-helénico imperador Adriano, em cujo reinado o autor dos *Anais* faleceu.
77. «Não falo dos Gregos, entre os quais a liberdade e ainda mesmo os seus excessos sempre foram impunes, pois quando alguém se dava por *injurado com palavras só com outras respondia*.» (itálicos meus).

ênfase para o facto de aqueles cujo elogio o pode matar, estarem mortos há muito, e por isso fora de qualquer ódio ou *favor* – *quos mors odio aut gratiae exemisset*.⁷⁸ Embora sejam evidentes as semelhanças com as considerações de Tácito, que iniciara a narração do episódio do funeral de Júnia com a datação em relação à derrota final dos conspiradores – *sexagesimo quarto post Philippensem aciem anno* (*Ann.* 3.76) –, é também claro que se trata de um argumento algo falacioso, pois o poder simbólico de Bruto e Cássio não só se mantinha vivo, como brilharia mais com o aumento da repressão de que o caso de Cremúcio era um exemplo claro. A sua insistência em que não faz qualquer apelo a insurreições também não colhe, mesmo face à evidente contradição na política repressiva de Tibério por ainda estarem de pé as estátuas dos conspiradores.⁷⁹ A conclusão do discurso é desafiadora, embora Cremúcio já tenha perdido tudo⁸⁰, exceto a convicção de que terá a mesma imortalidade de Cássio e Bruto – o que de facto se verificou, mas graças ao empenho de Tácito. É particularmente conspícua a paráfrase da definição tradicional de justiça – *suum cuique tribuere* –, aqui *suum cuique decus posteritas rependit*:

suum cuique decus posteritas rependit; nec deerunt, si damnatio ingruit, qui non modo Cassii et Bruti set etiam mei meminerint.

A posteridade sempre é justa em pagar a cada um o que merece, e eu também, quando seja condenado, verei correr a minha fama com a de Cássio e com a de Bruto.

O comentário final de Tácito (*Ann.* 4.35) reflete uma total concórdia entre os dois historiadores, separados por menos de um século.

-
78. «Aquilo, porém, sobre que nunca houve dúvida e que nunca mereceu repreensão foi, certamente, o falar dos mortos, para quem já não deve haver ódio nem favor.»
79. «Porventura convido eu o povo em meus escritos para a guerra civil, faço eu ainda partido com Bruto e Cássio ou estão eles também ainda em armas nos campos de Filipos? Apesar de terem morrido há mais de sessenta anos, não se conserva ainda a sua memória não só pelo que deles falam os escritores, mas pelas suas *mesmas estátuas que até respeitou o vencedor?*» (*Itálicos meus*).
80. Cremúcio optou por um suicídio dolorosamente lento – “Saindo depois para fora do senado se deixou morrer à fome.” –, mas com paralelos entre os amigos mais próximos de Tibério, como foi, no ano 33, o caso de Marcus Coceio Nerva, incapaz de suportar por mais tempo as “calamidades da república” (*Ann.* 6.26).

libros per aedilis cremandos censuere patres: set manserunt, occultati et editi. quo magis socordiam eorum inridere libet qui praesenti potentia credunt extingui posse etiam sequentis aevi memoriam. nam contra punitis ingeniis gliscit auctoritas, neque aliud externi reges aut qui eadem saevitia usi sunt nisi dedecus sibi atque illis gloriam peperere.

Os padres decidiram que os seus livros fossem queimados pelos edis; apesar disso, se conservaram escondidos e pelo tempo adiante se vieram a fazer públicos. É, pois, bem para fazer rir a estultícia ou a estupidez daqueles que se persuadem ter poder bastante para, com as suas proscições de um momento, agrilhoar a voz de todos os séculos. Antes a fazem mais forte e mais sonora, porque quanto mais oprimem os talentos maior glória com isso lhes preparam. É o que tem acontecido aos reis estrangeiros e a quantos têm seguido o seu exemplo: cobriram-se de infâmia e fizeram imortais os perseguidos. (*Itálicos meus.*)

A inusitada ira de Tácito contra a *socordia* – estupidez – dos opressores por terem suposto ser possível eliminar pelo fogo os escritos de um autor – como antes, a propósito de Bruto e Cássio, a memória da pessoa e das ideias que advogavam – é ainda mais reforçada pelo paralelo com os reis estrangeiros: *neque aliud externi reges* coloca Tibério abaixo dos monarcas habitualmente criticados pelo seu despotismo bárbaro, mas que não atacavam desta forma a liberdade de expressão. No entanto, a indignação enfática do historiador esconde o facto, apontado por Quintiliano (*Inst.* 10.1.104⁸¹), de que a republicação conseguida por Márcia, filha de Cremúcio, nos inícios do reinado de Caio Calígula, foi feita com alguns cortes. No final, devido sobretudo aos acasos da tradição, a obra perdeu-se – o mesmo sucedendo com parte dos *Anais* de Tácito – e a memória de Cremúcio deve-se sobretudo àqueles que o mencionaram. Não fora isso, e os propósitos dos seus perseguidores teriam sido completamente alcançados.

No contexto dos objetivos de Tácito – do *praecipuum munus Annalium* –, o importante é a *bigger picture*:

Only the essentials are admitted into Tacitus’ extremely and effectively compressed report: the books, despite the burning of copies by the aediles, *manserunt, occultati et editi* [...]. By the omission of the agents, and especially of Gaius’ [Caligula] role, he focuses attention on the survival itself, which is thus made to seem an autonomous, inevitable process.

81. Quintiliano escreve *quamquam circumcisis* – “apesar de expurgados” –, mas também sublinha a franqueza crítica geral da obra.

The cutting out of parts of the text – which, admittedly, did not prevent Quintilian from detecting spiritedness and boldness in it – is another element that would have disturbed the clear picture of a *triumph over the book-burners*, and is accordingly left out.⁸²

Os relatos de Tácito sobre a aplicação da lei de lesa-majestade no reinado de Tibério mostram como o cancelamento é uma tentação muito antiga, e também um sintoma evidente de uma sociedade em sofrimento, subjugada por um silêncio imposto que proíbe a liberdade de expressão e, em última instância, a verdade. A mensagem do historiador, incluindo as palavras que atribui a Cremúcio, é também uma interpelação ao nosso tempo, lembrando, mais do que a irracionalidade dos cancelamentos, a necessidade de liderança na reconstrução de uma cultura de paz. Para ele e para a concepção do seu tempo, o historiador, com o seu conhecimento lúcido e crítico o passado, tem um papel fundamental na elucidação dos seus concidadãos e assim na manutenção da memória e dignidade coletiva. Por tudo isto, não esquecer autores da Antiguidade como Tácito e recordá-los em contexto escolar reveste-se de grande importância.

Referências

- Allison, J. E. and Cloud, J. D. “The *lex Julia Maiestatis*”. *Latomus*, OCTOBRE-DECEMBRE 1962, T. 21, Fasc. 4 (OCTOBRE-DECEMBRE 1962), 711-731.
- Cramer, Frederick H. “Bookburning and Censorship in Ancient Rome: A Chapter from the History of Freedom of Speech”. *Journal of the History of Ideas*, Vol. 6, No. 2 (Apr., 1945), 157– 196.
- Dudenhoefer, Nicole. “Is Cancel Culture Effective?”. in *Pegasus, The Magazine of the University of Central Florida*, 2020. Acedido a 30/09/2024 em <https://www.ucf.edu/pegasus/is-cancel-culture-effective/>
- Fuchs, Christian. *Critical Theory of Communication: New Readings of Lukács, Adorno, Marcuse, Hometh and Habermas in the Age of the Internet*. University of Westminster Press, 2016.
- Kagan, Donald. “The Origin and Purposes of Ostracism”. *Hesperia: The Journal of the American School of Classical Studies at Athens*, Vol. 30, No. 4 (Oct. - Dec., 1961), 393–401.
- Kubin, Emily & von Sikorski, Christian. “The role of (social) media in political polarization: a systematic review”. *Annals of the International Communication Association*, 45:3, (2021), 188–206.
- Lai, Amy. *Defense of Free Speech in Universities. A Study of Three Jurisdictions*. Ann Arbor: University of Michigan Press, 2023.
- Levick, Barbara M. (1979). *Poena Legis Maiestatis*. *Historia: Zeitschrift für Alte Geschichte*, 3rd Qtr., 1979, Bd. 28, H. 3 (3rd Qtr., 1979), 358–379.
- Marañón, Gregorio. *Tiberio: historia de un resentimiento*, 3ª ed.. Buenos Aires: Espasa Calpe, 1944.
- Melounová, Markéta. “*Crimen Maiestas* and the *Poena Maiestas* during the Principate”. *Acta Ant. Hung.* 54, 2014, 407–430.
- Mishan, Ligaya. “The Long and Tortured History of Cancel Culture.” *The New York Times*, Dec. 3, 2020.
- Norris, Pippa. “Closed Minds? Is a ‘Cancel Culture’ Stifling Academic Freedom and Intellectual Debate in

82. Wisse (2013: 355, *itálicos meus*).

- Political Science?”. Faculty Research Working Paper Series, Harvard Kennedy School August 2020 RWP20-025, 1-28.
- Oh, Elisa. “Situating Shakespeare Pedagogy in US Higher Education”. In Marissa Greenberg, Elizabeth Williamson, *Social Justice and Institutional Contexts*. Edinburgh University Press, 2024, 44-61.
- Rohmann, Dirk. “Book Burning as Conflict Management in the Roman Empire (213 BCE – 200 CE)”. *Ancient Society*, Vol. 43 (2013), 115-149.
- Rogers, Robert Samuel (1965). “The Case of Cremutius Cordus.” *Transactions and Proceedings of the American Philological Association*, Vol. 96 (1965), 351-359.
- Seager, Robin. *Lex Varia de Maestate*. *Historia: Zeitschrift für Alte Geschichte*, Mar., 1967, Bd. 16, H. 1 (Mar., 1967), 37-43.
- Syme, Ronald. *The Roman Revolution*. Oxford: The Clarendon Press, 1939.
- Tácito, Públio Cornélio. *Anais*, tradução de José Liberato Freire de Carvalho, edição, introdução, notas e índices de Ricardo Nobre, prefácio de Nuno Simões Rodrigues. Lisboa: Edições Colibri, CEC-FLUL, 2022.
- Wisse, Jakob. “Remembering Cremutius Cordus: Tacitus on History, Tyranny and Memory”. *HISTOS* Vol. 7 (2013), 299-361.

16

Educar para conviver: O lugar da História da Religião no ensino obrigatório em Portugal

MARTA LOURENÇO*

ABSTRACT


Starting from the premise that human being, in addition to being rational, is also a religious being, this study aims to investigate the relevance of religion, as a human creation, to be an integral part of school programs alongside other areas of the humanities and sciences. It focuses on the role of teaching religion as playing a fundamental role in breaking down prejudices and promoting tolerance and mutual coexistence between faith and reason, when it transmits religion in a historical and critical way. Therefore, an analysis was carried out of manuals for the history subject of the current 7th year of the 3rd cycle of basic education in Portugal and of the normative documents relating to this subject to observe how this teaching and transmission of historical information is carried out regarding to the religious context.

Keywords: education, history textbooks, history of religion, secularization, tolerance.

1. Introdução

Este artigo redigido no contexto do *Congresso Internacional de Pedagogia: Educação e cultura de paz - memória, verdade e perdão*, agora editado em livro, pretende mostrar de que forma o ensino da História da Religião no 3.º ciclo do ensino básico em Portugal pode ser um instrumento importante na construção da tolerância, na promoção da convivência mútua entre fé e razão e no combate a preconceitos.

As sociedades contemporâneas ocidentais estão cada vez mais plurais demograficamente e o contexto escolar é reflexo dessa pluralidade, tendo isso gerado vários debates em torno da presença da religião em contexto académico. Contudo estes tendem a focar-se especial-

* Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
✉ marta.lourenco.cota@gmail.com
 <https://orcid.org/0009-0004-4479-6490>

mente na questão do ensino de natureza religiosa e na presença de objetos e artefactos religiosos dentro do espaço escolar. Esta perspetiva que apresento vai para além desses debates, uma vez que se foca no ensino da História da Religião recorrendo a fontes históricas, sentido crítico e contextualização, e onde haja um estudo de igual forma sobre todas as religiões que compõem o panorama associado a Portugal e ao ocidente, e não um ensino influenciado pela doutrina, dependente de instituições e associações religiosas. Estes debates surgem como relevantes no contexto de Portugal, onde na condição de país ocidental secularizado, as questões em torno da religião não podem ficar de fora das diversas áreas que compõem a cidadania, sendo uma das mais importantes o ensino, pois a escola contemporânea na condição de laica tem como papel fundamental transmitir aos seus alunos assuntos que englobam a natureza humana, sendo a religião parte integrante desse universo de conteúdos, de forma a fomentar a liberdade religiosa.

O panorama escolar actual rege-se pela Lei das Bases do Sistema Educativo de 1986, pela Reforma Curricular de 1989, pela Lei da Liberdade Religiosa de 2001 e pela Concordata de 2004, todas estas seguindo os padrões da modernidade e os ideais da laicidade, definindo a não confessionalidade do ensino público mas garantindo o direito à educação religiosa para quem assim o entender. Falamos então de uma “Escola sem Deus e não contra Deus”, uma vez que o papel da laicidade é a neutralidade do estado face à religião, de forma activa e inscrita nos sistemas políticos, não pretendendo declarar o fim à religião, mas regulando a autonomia do estado face à Igreja. Assim, podemos verificar a importância que o plano da laicidade tem no ensino, não apenas como regulador da presença da religião, mas como promotora de diálogo e de tolerância. É nesta linha de pensamento que surge como pertinente abordar dois conceitos apresentados por Régis Debray: «laicidade de incompetência – a religião não nos diz respeito – e laicidade de inteligência – é o nosso dever compreendê-la»¹. O autor salienta como é importante transitar da primeira para a segunda, pois, por palavras do mesmo, «a escola autêntica e serenamente laica deve dar acesso à compreensão do mundo, as religiões enquanto facto de civilização e elementos marcantes e, em larga medida, estruturantes da história da

1. Régis Debray, «O ensino do fenómeno religioso na escola laica: Relatório ao Ministro da Educação Nacional in Revista Lusófona da Ciências das Religiões», 2012, 25.

humanidade têm de estar presentes»².

1. O ensino da História da Religião

Mas de que forma podemos incluir o estudo da História da Religião em contexto escolar? Tal como já foi indicado, não se pretende um estudo de natureza religiosa e confessional, pretende-se um estudo de base crítica, pelo que renovar o programa da disciplina de Religião e Moral não nos parece ser o mais adequado. Por outro lado, criar uma disciplina apenas para esta temática não parece pertinente, principalmente por dois motivos: primeiro, o espaço curricular já está demasiado preenchido com diversas disciplinas e, segundo, não se pretende colocar os assuntos de História da Religião como uma coisa à parte, mas que os alunos entendam que a religião é parte integrante da história da humanidade. Assim, o melhor caminho parece ser de facto atualizar os programas, de modo a incluir temáticas da História da Religião, na disciplina de História do 3.º ciclo do ensino básico, por ser a primeira vez que esta disciplina surge de forma independente – no 1.º ciclo surge em Estudo do Meio e no segundo ciclo surge associada à geografia e é exclusiva do contexto português (História e Geografia de Portugal) – e, assim, alcançando todos os alunos, uma vez que no ensino secundário poderão optar por não ter História, mediante a área de estudos que seguirem.

O estudo de História pretende uma problematização dos acontecimentos atentando sempre no estudo do passado para compreender o presente, mas com instrumentos do presente para estudar o passado³. O Ministério da Educação em Portugal aponta como um dos objetivos da disciplina de História no 3.º ciclo do ensino básico «conciliar o saber e o saber-fazer com a estruturação de um sistema de valores que se traduza em atitudes de autonomia e tolerância, necessária à intervenção democrática na sociedade»⁴, realçando assim a importância da inclusão de matéria relacionada com a História da Religião, proporcionando o diálogo e o combate ao preconceito e intolerância.

2. Debray, 19.

3. Marc Bloch, *Apologia da História ou O Ofício do Historiador* (Rio de Janeiro: Zahar Apple Books, 2002).

4. Ministério da Educação, *Organização Curricular e Programa*, vol. I, sem data, 122.

2. Análise de Manuais Escolares e Documentos Normativos

Iremos, então, observar que conteúdos relacionados com a História da Religião estão incluídos nos três documentos que compõem o currículo da disciplina de História: *Organização Curricular e Programa: Ensino Básico – 3.º ciclo* (Vol. I e Vol. II) (OCP); *Metas Curriculares de História do Ensino Básico – 3.º ciclo* (MC); e *Aprendizagens Essenciais – 3.º ciclo do Ensino Básico | História* (7.º, 8.º e 9.º ano) (AE) e que de forma esses conteúdos são abordados em dois manuais – *Somos História*, da editora Areal, e *Páginas da História*, da Asa editora. Por uma questão de «tempo», apenas iremos observar assuntos de História da Religião no 7.º ano, uma vez que é o início do estudo da História, assim como é o ano letivo que mais contém conteúdos desta área. No que se refere aos manuais, o manual *Páginas da História* segue de forma geral as diretrizes das MC, ao passo que o manual *Somos História* segue mais as indicações das AE.

Cada ano escolar é constituído por quatro domínios de referência, definidos pelo OCP, sendo os do 7.º ano os seguintes: «1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações», «2. A Herança do Mediterrâneo Antigo», «3. A Formação da Cristandade ocidental e a expansão islâmica» e «4. Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV». Num primeiro plano, podemos averiguar algumas diferenças entre os três documentos, sobretudo nos subdomínios de cada um dos domínios apresentados, sendo que as AE seguem maioritariamente a linha do OCP, enquanto as MC seguem outras denominações e organização. No que toca à História da Religião, destaca-se a escolha de as MC não terem um subdomínio independente referente ao *Cristianismo, sua origem e difusão*, optando-se por incluir esta temática no subdomínio *Roma e o Império*; é de realçar de igual forma a escolha de tanto as AE como as MC não empregarem o termo “Europa cristã”, no primeiro subdomínio da «3. A Formação da Cristandade Ocidental e a expansão islâmica»: enquanto que o OCP intitula de “Europa cristã nos séculos VI a IX” as AE e as MC optam por “a Europa dos séculos VI a IX” e “a Europa do século VI ao XII” respetivamente (com as MC a englobar um maior espaço temporal).

O ensino de História inicia-se, então, com o tema «1. Das sociedades recoletoras às primeiras civilizações» e são estudados o período paleolítico, o neolítico e as primeiras civilizações, onde o fenómeno religioso surge, sobretudo, associado às manifestações artísticas, focan-

do-se na importância de crenças mágicas e ritos funerários. Ambos os manuais expõem com clareza as práticas mágicas e religiosas, fazendo referência a descobertas arqueológicas que comprovam práticas funerárias do homem do paleolítico como associado à crença na vida após a morte, assim como a descoberta de “arte móvel” de estatuetas de mulheres parece indicar que se praticavam cultos associados à fecundidade e fertilidade. No que se refere ao neolítico, os cultos são apresentados como de natureza agrária associados à Deusa-mãe, com construções, denominadas de megalíticas, utilizadas para ritos funerários e para possíveis cultos ou celebrações relacionadas com os astros e a natureza, correspondendo ao proposto pelas MC.

De seguida são abordadas as primeiras civilizações. A OCP não menciona nenhuma civilização, referindo apenas como noções básicas o *politeísmo* e o *monoteísmo*. Por sua vez, as MC e as AE sugerem o estudo do contributo das primeiras civilizações através de exemplos de uma civilização dos Grandes Rios, referindo de igual modo os mesmos conceitos que o OCP. O manual *Somos História* opta por reservar páginas para a civilização egípcia, a civilização hebraica, e a civilização fenícia (não tendo esta menções de religião). Contrariamente, no *Páginas da História*, observa-se um estudo extenso da civilização egípcia, reservando apenas um pequeno texto sobre o contributo religioso da civilização hebraica. Tendo em conta a herança que a civilização hebraica deixou ao Ocidente, a nível religioso – que o manual *Páginas da História* não ignora apesar da pequena inclusão que dá a esta civilização –, torna-se bastante relevante a inclusão de um estudo mais abrangente desta civilização em contexto escolar, e é de salientar a indicação das MC ao apresentar como importante para os alunos, saberem «destacar o politeísmo das primeiras civilizações urbanas e o monoteísmo (judaísmo) como estando na diversidade e religiões do mundo atual»⁵.

Interessa realçar o uso correto de Canaã pelo manual *Somos História* para designar o local da *terra prometida* do povo hebreu, para onde migrou, explicando que é a atual Palestina (daí em diante os autores optaram por utilizar sempre o termo *Palestina*). Importante aqui referir também que a maioria dos registos históricos que temos do povo hebreu vem do que no Cristianismo se conhece como Antigo

5. Ribeiro, João Paulo Nunes Avelã, e Pedro José Paiva da Cunha, «Metas Curriculares de História: 3º Ciclo do Ensino Básico», 2014 de 2013, 4.

Testamento, mostrando a importância deste conjunto de livros não só a nível religiosa mas também histórico para esta civilização. O manual *Somos História* apenas refere sucintamente que o monoteísmo irá dar origem a três religiões, Cristianismo, Judaísmo e Islamismo. Por sua vez, o manual *Páginas da História* não menciona o Judaísmo, referindo apenas que os hebreus serão mais tarde conhecidos por Judeus e que o monoteísmo virá a exercer influência no Cristianismo e no Islão. Aqui seria talvez pertinente que o OCP, a MC e a AE incluíssem como noção básica o Judaísmo, como religião pertencente ao universo ocidental.

Para este capítulo inicial, as AE propõem como ação estratégica de ensino o seguinte, «Promover estratégias que envolvam a criatividade dos alunos: propor alternativas de interpretação a um acontecimento, evento ou processo, de forma supervisionada mas progressivamente autónoma»⁶.

Nesta linha, sugerimos a inclusão de um debate em torno do local Göbekli Tepe, na Turquia, conhecido como um dos primeiros vestígios de religião do mundo, construído por caçadores coletores no décimo milénio a.C. Este local, não só está associado ao aparecimento da religião, mas também ao desenvolvimento das civilizações urbanas, sugerindo uma discussão interessante com os alunos sobre a religião como possível potencializador do desenvolvimento das sociedades, e suscitar a questão: terá surgido primeiro a religião ou a civilização (o arqueólogo Klaus Schmidt afirma que «first came the Temple, then de City»)⁷. Assim, os alunos poderão refletir numa «abordagem ponderada das religiões como fenómenos de civilização»⁸, baseados nos vestígios encontrados em Göbekli Tepe, que indicam que este local foi responsável pelo desenvolvimento de civilizações urbanas, pois ao juntarem-se no Santuário para os cultos religiosos, estas populações estariam a criar as primeiras formas de civilização e de comunidades.

Seguimos então para o capítulo «2. A herança do Mediterrâneo antigo», onde serão apresentadas as civilizações grega, romana e a difusão do Cristianismo. Aqui a religião estará mais ligada com a

6. Direção-Geral da Educação, «Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos: 7º ano | 3º Ciclo Ensino Básico - História», julho de 2018, 5.

7. Klaus Schmidt, «Birth Of Religion», *National Geographic*, 2011, 34.

8. Debray, «O ensino do fenómeno religioso na escola laica: Relatório ao Ministro da Educação Nacional in Revista Lusófona da Ciências das Religiões.», 18.

cultura, sobretudo na Grécia e em Roma. Como já tinha sido indicado anteriormente, começam a notar-se as diferenças entre os três documentos do currículo da disciplina: enquanto que as MC se focam-se sobretudo na importância da religião politeísta grega e nas questões de assimilação do panteão romano, o OCP e as AE focam-se sobretudo nas noções de Cristianismo, Evangelho, Antigo e Novo Testamento. No que diz respeito aos manuais, ambos fazem uma relevante apresentação da religião grega⁹, e ambos referem o culto e a religião em Roma.

No que diz respeito ao Cristianismo e sua difusão, como vimos, o manual *Somos História* tem um subdomínio exclusivo para esse tema, ao passo que o manual *Páginas da História* apresenta-o no seguimento do subdomínio referente ao Império Romano. O primeiro manual apresenta com destaque muitos dos conceitos definidos pela OCP e pelas AE, como *Messias, Apóstolo, Evangelho e Antigo e Novo Testamento*, enquanto que o último manual apenas refere *Messias e Apóstolos*. De forma geral, ambos apresentam a origem e a difusão do Cristianismo de forma clara. A opção por parte das MC e do manual *Páginas da História*, por não criar um subtema exclusivo para o Cristianismo, pode surgir como relevante na medida em que mostra como esta religião inicialmente estava interligada com o império romano e não como uma religião que se difundiu “por iniciativa própria”, mostrando assim a interdependência que as religiões têm umas com as outras. É ainda nesta secção que ambos os manuais fazem referência aos Judeus e também ao Judaísmo, de forma vaga.

Uma vez que alguns dos conceitos definidos pelo OCP em vigor incluem *evangelho, Antigo e Novo Testamento*, seria relevante incluir nesta secção de que forma a *Bíblia* cristã se foi formando, referindo o processo de composição de um cânone bíblico e a existência de livros apócrifos. Esta sugestão surge na linha de pensamento de que muitas vezes se julga-se que as religiões e as suas questões envolventes têm uma espécie de nascimento repentino. Como observa Anselmo Borges «pensa-se, de facto, de modo geral, que as religiões caem do céu, havendo até quem julgue que Deus revelou diretamente verdades nas quais é preciso aceitar (sic) sem razões»¹⁰.

9. De referir aqui um lapso do manual *Somos História*, ao indicar Hades como filho de Deméter, na árvore genealógica dos deuses do Olimpo.

10. Anselmo Borges, «Religião, religiões e diálogo inter-religioso», *Revista Portuguesa de*

No capítulo seguinte, «3. A formação da cristandade ocidental e a expansão islâmica», as primeiras menções de História de Religião surgem com a importância da ação da igreja nas invasões bárbaras, dando-lhe grande destaque, tanto pelos três documentos como pelos manuais. Ambos os manuais definem *ordem religiosa*, com o manual *Páginas da História* a dar mais destaque às Ordens de S. Bento, de Cluny e de Cister que o manual *Somos História*. Surgem também aqui as primeiras menções a *Igreja Católica* e *Catolicismo* com o manual *Somos História* a definir este conceito como “religião cristã que reconhece o Papa como chefe da Igreja”, o que surge como inadequada, pelo que sugerimos o uso dos termos *denominação* ou *confissão cristã*. Ambos os manuais definem *clero regular* e *clero secular*, de acordo com as diretrizes do OCP.

De seguida, é apresentado o «mundo muçulmano em expansão», referindo inicialmente a origem do Islão de forma clara e sucinta, como foi feito com o Cristianismo. É de realçar aqui a escolha de conceitos feita pelos três documentos: o OCP apresenta *Islão* como conceito, as MC apresentam *Islamismo* e as AE apresentam *Islão* e *Islamismo* como noções base. Nesta mesma linha, o *Páginas da História* fala em *Islamismo* ou religião muçulmana, ao passo que o manual *Somos História* fala em *Islão* e *Islamismo*, onde na secção de conceitos os define como a “religião monoteísta fundada por Maomé”. Seria talvez importante referir que o termo *Islamismo*, nos últimos anos, tem vindo a ser associado à ideologia política e por vezes ao fundamentalismo islâmico.

De seguida, ambos os manuais fazem referência à pluralidade religiosa e de povos na Península Ibérica entre os séculos VIII e XII e períodos de convivência pacífica, tolerância e paz. Contudo, enquanto o manual *Somos História* apresenta a convivência mútua entre judeus, cristãos e muçulmanos, o manual *Páginas da História* apenas refere a presença das religiões cristã e muçulmana. Destacamos aqui o exercício relativo ao convívio entre religiões, da secção *Ser Cidadão*, do manual *Somos História*:

O convívio e a integração exigem o reforço do diálogo entre culturas e entre religiões. Em trabalho de grupo faz um levantamento:

- de algumas religiões existentes no mundo;

História, 2009, 31.

- do número ou percentagem de crentes;
- dos seus símbolos;
- das formas locais de culto.

Com o resultado da vossa pesquisa, construam um póster digital e apresentem à turma. Após a apresentação, organizem um pequeno debate sobre o respeito pela diversidade cultural e religiosa¹¹.

Este tipo de exercício revela-se bastante importante na linha do que temos estado a analisar. Mesmo referindo-se a Portugal no contexto do século VIII, os alunos são incentivados a pensar em questões atuais mediante temas do passado, com o objectivo de promover o diálogo e a tolerância.

Para este capítulo deixamos como sugestão um maior desenvolvimento do conceito de cristandade quando é mencionado o reconhecimento do Cristianismo pelos Imperadores Constantino e Teodósio. Tendo o contexto e programa escolar, o conceito não necessita de uma definição muito extensa, podendo surgir definido da seguinte forma: institucionalização do cristianismo, cuja mediação é feita pelo império/estado. Pode-se fazer referência aos primeiros concílios da igreja e aludir que foram fundamentais para a formação da doutrina do Cristianismo, e conseqüentemente, da Igreja Católica, com a inclusão de excertos dos Concílios de Niceia e Constantinopla. É igualmente oportuno o Grande Cisma de 1054, como primeira grande divisão do Cristianismo e a consolidação da Igreja Ortodoxa. Seria importante referir que este cisma ocorreu devido a uma variedade de fatores políticos, culturais e teológicos que se foram acumulando ao longo dos séculos, sendo de destacar as diferentes visões às relações intratrinitárias entre o Espírito Santo e o Pai e o Filho, e à forma de Jesus Cristo, assim como a questão geográfica (o império do Oriente e do Ocidente estavam divididos desde a queda do Império Romano) e a visão da hierarquia dentro da religião, nomeadamente a posição do Papa.

No capítulo final «4. Portugal no contexto europeu dos séculos XII a XIV» as alusões a assuntos de História da Religião começam a ser mais escassas que nos capítulos anteriores. O OCP e as AE apenas apontam como noções básicas as *ordens mendicantes* e *instituições monásticas*, sendo que o manual *Somos História* aborda indicando a cultura

11. Alcino Pedrosa, António Travassos, e Teresa Magano, *Somos História: História. 7.º ano, manual* (Porto: Areal Editores, 2021), 158.

monástica, tanto europeia como portuguesa, e as ordens mendicantes que surgiram sobretudo durante o século XII e a sua influência em Portugal na fundação de escolas. Por sua vez, as MC apresentam os *movimentos heréticos* como noção básica, o que é abordado pelo manual *Páginas da História*. Contudo, o termo que o manual apresenta surge como incorreto, pois fala em seita em vez de movimento herético, que seria o termo mais correto. Assim, sugerimos que o manual opte também por incluir uma pequena definição de *heresia*, como ponto desviante no que respeita a *fé e doutrina religiosa, que pode ser considerada balsefémia*. O manual em questão relata ainda a criação da Inquisição em 1184 como movimento de combate às heresias.

De uma forma geral, podemos observar que os documentos e manuais em análise abordam os pontos-chave da História da Religião desde a pré-história até os primórdios da Idade Média, tendo em conta o “espaço curricular” que pode preencher, a idade dos alunos e o que é proposto pelo Ministério da Educação. Contudo, existem alguns espaços que ainda podem ser preenchidos, sobretudo pelos manuais. Por exemplo, uma maior inclusão de tópicos referentes ao Judaísmo, da mesma forma que se dá ao Cristianismo e Islão. Ambos os manuais fazem referências ao Judaísmo em vários momentos, pelo que existe a oportunidade de desenvolver o conhecimento desta religião, de forma a promover um maior conhecimento dos três grandes monoteísmos por parte dos alunos.

A História da Religião possui uma natureza comparativista e a sua intenção de contextualização faz deste um ramo poderoso na conquista da laicidade de inteligência. E a possibilidade real desse estudo será importante não só para o conhecimento humano, mas também para a boa convivência em sociedade, ao mostrar aos alunos a hipótese real da convivência mútua entre razão e fé, e assim, abrir portas ao diálogo intra e inter-religioso.

Referências

- Barreira, Aníbal, e Mendes Moreira. *Páginas da História. 3.º ciclo do Ensino Básico. 7.º Ano de Escolaridade*. 1ª. Lisboa: Edições ASA, 2017.
- Bloch, Marc. *Apologia da História ou O Ofício do Historiador*. Rio de Janeiro: Zahar: Apple Books, 2002.
- Borges, Anselmo. «Religião, religiões e diálogo inter-religioso». *Revista Portuguesa de História*, 2009.
- Debray, Régis. «O ensino do fenómeno religioso na escola laica: Relatório ao Ministro da Educação Nacional in *Revista Lusófona da Ciências das Religiões*», 2012.
- Direção-Geral da Educação. «Aprendizagens Essenciais | Articulação com o perfil dos alunos: 7º ano | 3º Ciclo Ensino Básico - História», julho de 2018.

- Ministério da Educação. *Organização Curricular e Programa*. Vol. I, sem data.
- Pedrosa, Alcino, António Travassos, e Teresa Magano. *Somos História: História. 7.º ano, manual / Alcino Pedrosa, António Travassos, Teresa Magano*. Ensino básico, 1.a edição. Porto: Areal Editores, 2021.
- Ribeiro, João Paulo Nunes Avelã, e Pedro José Paiva da Cunha. «Metas Curriculares de História: 3º Ciclo do Ensino Básico», 2014 de 2013.
- Schmidt, Klaus. «Birth Of Religion». *National Geographic*, 2011.

17

Razões de Participação Colectiva: entre Agência, Comportamento e Poderes

RICARDO BARROSO BATISTA


ABSTRACT

This article revisits the *Principle of Sufficient Reason* in the social domain and develops an account of *participatory reasons* – a subset of social reasons that justify an individual in “doing their part” within a collectively valuable pattern that a group could, in principle, realize. It offers a formal specification of participatory reasons and distinguishes them from act-based reasons, whose justificatory force depends solely on the value and feasibility of the individual act. The paper argues that participatory reasons explain coordination settings (e.g., Hi-Lo dilemma games) and everyday phenomena such as conscientious voting, environmental restraint, and peace-promoting conduct. Three competing eligibility conceptions are analyzed: an *agency-first* view (requiring genuine group agency and shared intention), a *behaviour-first* view (requiring reliable convergence of conduct), and a *powers-first* view (requiring only the effective capacity of members to play their roles in a realizable collective pattern). Each is formally articulated via a corresponding condition (strong willingness, weak willingness, and two versions of a powers requirement) and tested against three objections: *imprudence*, *opportunistic participation*, and *compensators*. The assessment supports a *powers-first* conclusion, participatory reasons can exist without current shared intentions or actual success, provided the collective pattern is in-principle realizable and the agent’s contribution is feasible. Nonetheless, the practical *priority* of such reasons is context-sensitive and may be *outweighed* by prudential or other reasons when risks or costs are high. The result is a pluralist, formally grounded framework that clarifies when participatory reasons exist, how strong they are, and why they matter for ethical judgment, social cooperation, and political legitimacy.

Keywords: agency, collective actions, ethics, normative reasons, powers conception, principle of sufficient reason, social norms, theories of rationality.

1. Introdução

O *Princípio de Razão Suficiente* (PRS), numa formulação simples, afirma que tudo o que existe tem uma razão de ser. Trata-se de uma ideia tão antiga quanto a própria filosofia, que é confirmada pela experiência quotidiana: os nossos edifícios são cons-

* Estudo realizado no âmbito do Projeto de Investigação UIDB/00683/2020 (Centro de Estudos Filosóficos e Humanísticos - CEFH), financiado pela Fundação para a Ciência e Tecnologia. Universidade Católica Portuguesa – Centro de Estudos Filosófico-Humanísticos (CEFH).
✉ rbarrososj@gmail.com ; ribatista@ucp.pt
 <https://orcid.org/0000-0001-8360-6347>

truídos por empreiteiros, as marés são causadas pela atracção gravitacional da Lua e existe sempre uma razão para a queda de um avião. Tudo o que existe e como existe, não provém do nada, mas sim de uma razão que explica a sua existência.¹

Dito isto, importa reconhecer que, hoje, a designação de “PRS” já não remete para um único enunciado, mas para uma *família* de princípios formuláveis e aplicáveis a múltiplos contextos. Esta diversidade é evidenciada nos exemplos que anotamos:² “Tudo o que existe tem uma *razão* para a sua existência, ou na necessidade da sua própria natureza, ou na eficiência causal de um outro ser”;³ “Se uma acção *tem valor moral* então o seu valor moral tem uma *razão*”;⁴ “Todos os factos positivos têm uma *razão*”;⁵ “O artefacto belo tem uma *razão* para a sua beleza”;⁶ “Todas as acções intencionais têm uma *razão* nas crenças, estados mentais e atitudes do sujeito”.⁷

É neste horizonte que emergem as “razões sociais” e dentro destas as “razões de participação”,⁸ que são o principal objecto deste texto. Ora, se muitos dos nossos deveres e escolhas nascem socialmente de pertenças, costumes e práticas partilhadas, então, o PRS exige que tornemos inteligível como as normas e práticas sociais geram razões para a acção individual. E nesse âmbito, a nossa análise assenta em três concepções sobre como os modelos sociais podem gerar razões para a acção individual: 1) concepção centrada na agência; 2) concepção centrada no comportamento; 3) concepção centrada nos poderes. Em

-
1. Eric Barnes, “Explaining Brute Facts,” *PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association* 1 (1994): 61–68.
 2. Dado o número elevado de versões e enunciados existentes, os cinco exemplos aqui expostos são apenas uma pequena amostra, não exaurindo, de qualquer modo, tudo o que se encontra na literatura.
 3. William L. Rowe, *The Cosmological Argument*, 3rd ed. (Nova Iorque: Fordham University Press, 1998), 113.
 4. Cf. Mark T. Nelson, “The Principle of Sufficient Reason: A Moral Argument,” *Religious Studies* 32, no. 1 (1996): 18.
 5. Cf. Nicholas Rescher, *Epistemic Principles: A Primer for the Theory of Knowledge* (Berna: Peter Lang, 2016), 155.
 6. Cf. Alex Neill, “Schopenhauer and the Foundations of Aesthetic Experience,” in *Aesthetic Experience*, ed. Richard Shusterman and Adele Tomlin (Nova Iorque: Routledge, 2008), 182–83.
 7. Cf. Ismay Barwell and Kathleen Lennon, “II — The Principle of Sufficient Reason,” *Proceedings of the Aristotelian Society* 83, no. 1 (1983): 20, doi:10.1093/aristotelian/83.1.19.
 8. Cf. Garrett Cullity, “Participatory Moral Reasons: Their Scope and Strength,” *Journal of Practical Ethics* 11, no. 1 (2023): 2–3, doi:10.3998/jpe.3548.

termos do PRS, isto traduz-se em explicar que factos sociais (acerca de um grupo G e de um padrão social P) satisfazem, quer a geração de razões normativas, quer o alvo dessas razões e a sua ordem de precedência. A resposta a estas questões clarifica não só a racionalidade do comportamento ético e social, mas, também a legitimidade da acção política enquanto ordenada pela razão.

Tomemos da filosofia política a problemática da racionalidade do *voto útil* e do *voto de consciência*⁹ a partir da seguinte experiência mental. Imaginemos que se aproximam umas eleições e que o João tenciona votar no Partido Px . O João tenciona votar em Px porque está convencido de que esse partido formaria o melhor governo possível, além de ser, no seu ponto de vista, o único partido capaz de resolver os problemas urgentes do país. Porém, o João sabe que poucos eleitores partilham a sua visão e que o candidato do Px , muito provavelmente, não será eleito no seu círculo eleitoral. Ainda assim, considera que tem razões suficientes para votar nele, e vota.

A razão que o João invoca para eleger o seu voto é de natureza social, mais especificamente, de natureza “participativa colectiva”. As razões participativas colectivas (também chamadas de razões de participação) são razões especiais, um subconjunto específico, dentro do conjunto das “razões sociais”. Elas dão razão ao indivíduo para agir *sob o lema* de “fazer a sua parte para o bem comum” num curso de acção que um grupo pode, em princípio, levar a cabo em conjunto. Nestes casos, a razão que justifica o indivíduo a *fazer a sua parte* decorre da virtude de um *modelo colectivo* (um padrão social), e não do mérito da contribuição individual considerada solitariamente. Como podemos verificar, a razão pela qual o João decidiu votar em Px é desta natureza. Ele não vota com a intenção de alcançar um efeito imediato prático – o seu voto não vai alterar o desfecho eleitoral, nem levará os outros eleitores a reconsiderar as suas posições, nem terá um impacto positivo directo (numa racionalidade consequencialista).¹⁰ A motivação do seu

-
9. Cf. Keith Dowding, “Rational Choice Theory and Voting,” in *The Routledge Handbook of Elections, Voting Behavior and Public Opinion*, ed. Justin Fisher et al. (Londres: Routledge, 2017), 31, doi:10.4324/9781315712390; Cf. R. Michael Alvarez, D. Roderick Kiewiet, and Lucas Núñez, “Preferences, Constraints, and Choices: Tactical Voting in Mass Elections,” in *The Routledge Handbook of Elections, Voting Behavior and Public Opinion*, ed. Justin Fisher et al. (Londres: Routledge, 2017), 181–82, doi:10.4324/9781315712390.
 10. Cf. Christopher Woodard, “Reasons for Rule Consequentialists,” *Ratio* 35, no. 4 (2022): 252–53, doi:10.1111/rati.12352.

voto assenta na sua visão do bem-comum e no facto de o eleitorado poder, em potência (não é um evento impossível), eleger o Partido *Px* (que ele considera ser a melhor opção), ou seja, votar no seu candidato é, para ele, *fazer a sua parte* num padrão “ideal” do que seria o melhor comportamento colectivo.

Contudo, para algumas correntes dominantes, como, por exemplo, o *consequencialismo de actos*¹¹ ou o *consequencialismo de regras*¹² este raciocínio seria inválido. Apesar de ambas estas posições admitirem que há razões para desempenharmos o nosso papel num modelo virtuoso colectivo, elas acreditam que tais razões *devem* depender da diferença concreta que a acção individual produz no resultado final. Nessa óptica, não basta que uma acção faça parte de um modelo virtuoso, mas, também é necessário que a contribuição dela, considerada isoladamente, produza um ganho consequencial significativo.

Por outro lado, há filósofos que admitem a validade das razões participativas, mas sob condições restritivas, por exemplo, alguns exigem que os restantes membros da comunidade desempenhem efectivamente as suas partes num modelo virtuoso, enquanto outros aceitam uma visão mais circunscrita, em que as razões participativas só podem existir se o grupo social se constituir para formar aquilo que se designa como “agente colectivo”.¹³ Ambas estas acepções excluem, necessariamente, a existência de razões participativas no caso específico do João. Por conseguinte, segundo qualquer uma destas abordagens filosóficas, o João estaria errado ao atribuir a si mesmo uma razão participativa para o seu “voto de consciência”, pelo que este, não seria racionalmente “valioso”.

Todavia, na vida quotidiana é fácil reconhecer fenómenos semelhantes aos do voto do João (razões participativas). É recorrente as pessoas votarem em candidatos com poucas chances de vencer, precisamente por entenderem a sua acção como uma contribuição para um modelo político ideal. Analogamente, muitos indivíduos adoptam comportamentos ambientalmente responsáveis, não por acreditarem

-
11. Cf. Preston Greene and Benjamin A. Levinstein, “Act Consequentialism without Free Rides,” *Philosophical Perspectives* 34, no. 1 (2020): 88–116, doi:10.1111/phpe.12138.
 12. Cf. Leonard Kahn, “Rule Consequentialism and Scope,” *Ethical Theory and Moral Practice* 15, no. 5 (2012): 631–46, doi:10.1007/s10677-012-9357-4.
 13. Cf. Christian List, “What Is It Like to Be a Group Agent?,” *Notas* 52, no. 2 (2018): 295–97.

que tais acções individuais tenham efeitos significativos por si só na melhoria do ambiente do planeta, mas, porque reconhecem nelas a sua contribuição pessoal para um padrão colectivo desejável de protecção ambiental. Outro exemplo pode ser encontrado na promoção da paz, a saber, há quem evite tomar parte em comportamentos socialmente maioritários de violência, não porque, isoladamente, isso impeça a violência, mas porque acreditam num modelo colectivo que reduz a hostilidade e torna a paz mais próxima.

É verdade que, em cada um destes exemplos, poderia ser possível imaginar explicações alternativas para estes comportamentos, mas, uma interpretação verossímil indica que, é frequente, assumimos genuinamente a existência de razões participativas.

Na próxima secção vamos clarificar o que se entende por “razões participativas”, onde é apresentada uma formulação formal do conceito e é feita a distinção das razões baseadas na acção. Na terceira secção vamos apresentar três concepções de elegibilidade – centradas na agência, no comportamento e nos poderes – formalizando as suas respectivas condições (disposição forte, disposição fraca e duas versões da condição dos poderes), indicando as suas implicações práticas. Na quarta secção vamos examinar três objecções que são feitas – a imprudência, a participação oportunista e os compensadores – para testar os limites de cada concepção. Na quinta secção analisamos como as disposições modulam a posição da razão participativa na hierarquia deliberativa, especificando quando ela conserva precedência e quando cede a razões prudenciais ou de outro tipo, por último, concluímos que a *concepção centrada nos poderes* oferece uma solução plausível para a existência de *razões participativas*, compatível com um quadro *pluralista de razões*.

2. Fundamentos das Razões de Participação

Como tivemos oportunidade de ver na introdução, as *razões de participação colectiva* são razões na medida em que ponderam a favor de uma acção, embora, não de forma conclusiva (podendo ser suplantadas por outras).¹⁴ Estas razões surgem quando se observa alguém a consi-

14. Com respeito à questão de saber se as razões são factos ou estados mentais; quanto a saber se as condições relevantes para ter uma razão participativa exigem a verificação de factos, ou, em alternativa, a crença de que esses factos se verificam, procuramos manter

derar uma *acção individual* como *representação da sua parte* num *padrão social desejável* (ou ideal) que, em princípio, um grupo G pode alcançar em conjunto.¹⁵ Uma formulação dessas razões é a seguinte:

Razão Participativa (RP): Um agente A tem uma razão participativa RP para fazer x quando x é a sua contribuição para um *padrão social óptimo* P_o de comportamento que um grupo G pode, pelo menos potencialmente, *realizar em conjunto*.

Que também pode ser formalizada do seguinte modo:

- Para qualquer agente (a), acção (x),
- (C1) $a \wedge x$
 - (C2) Existem g, p_o tais que grupo (g) \wedge padrão social (p)
 - (C3) Membro (a, g)
 - (C4) Realizar em conjunto (p_o, g)
 - (C5) Contribuição (a, x, p_o) (isto é, x é a contribuição de a em p_o)
 - (C6) *Padrão social óptimo* (p_o)
 - (C7) \diamond Realizável (p_o, g) (isto é, p_o é potencialmente realizável por g)
- $\therefore RP(a, x) \leftrightarrow (C1-C7)$.

Quem aceita a existência das *razões participativas*, também aceita que estas diferem *subtilmente* das chamadas *razões baseadas na acção* (*act-based*). As razões baseadas na acção, tal como o nome indica, também são razões sociais para explicar a acção dos indivíduos – também incluem a não-acção como uma modalidade do agir –,¹⁶ e têm a seguinte formulação:

Razão baseada na Acção (RbA): Um agente A tem uma razão baseada na acção para fazer x se, e somente se, x for valiosa (boa, justa, correta, benéfica, etc.) e estiver disponível/elegível para ser realizada nas circunstâncias de A .

a neutralidade nesses assuntos que por uma questão de dimensão não irão aqui ser tratadas. Em todos os casos aqui discutidos, vamos assumir que o agente possui apenas crenças verdadeiras.

15. Cf. Ezequiel A. Di Paolo and Hanne De Jaeger, “Enactive Ethics: Difference Becoming Participation,” *Topoi* 41, no. 2 (2022): 241–56, doi:10.1007/s11245-021-09766-x.
16. Cf. Kieran Setiya, “What Is a Reason to Act?,” *Philosophical Studies* 167, no. 2 (2014): 224–26, doi:10.1007/s11098-012-0086-2.

Para qualquer agente (a), acção (x) e circunstâncias(c),

(C1) $a \wedge x \wedge c$

(C2) *Valor* (x) (x é boa/justa/correcta/benéfica, etc.)

(C3) *Elegível* (x, a, c) (x está ao alcance de a nas circunstâncias c ; exequível com os meios/capacidades/oportunidade de a)

$\therefore \text{RbA}(a, x, c) \leftrightarrow (\text{C1-C3})$.

Em verdade, tanto as *razões participativas* como as *baseadas na acção* pressupõem dois conceitos essenciais, a saber, o *valor* (ou qualidade positiva, como justiça, bondade, etc.) e a *elegibilidade*. A elegibilidade é uma condição necessária que deve-se entender como *exequibilidade prática*, isto é, a acção tem de estar ao alcance do agente nas circunstâncias presentes (meios, capacidade, oportunidade). No caso das *razões baseadas na acção*, é suficiente a conjunção do valor com a *elegibilidade individual*. Já nas *razões de participação*, o valor reside no *padrão social óptimo* e a razão do agente nasce do querer *fazer a sua parte* quando se verificam *duas elegibilidades distintas*: 1) a sua parte é executável por ele (elegibilidade individual) e 2) o padrão em causa é *realizável em princípio* pelo grupo (elegibilidade comunitária). Assim, um gesto isolado de apelo à paz pode ser valioso, mas não é, por si, suficiente para produzir uma paz duradoura; ainda assim, pode ser elegível como contribuição para um *padrão comunitariamente realizável* (por exemplo, práticas consistentes de apelo à paz).¹⁷

Há boas razões para admitir a existência de razões participativas, das quais desejamos salientar duas.

A primeira justificação é de carácter prático. As razões participativas permitem explicar de forma adequada fenómenos como o do João, em que a motivação do agente não depende do efeito isolado da sua acção, mas, do seu querer *fazer a sua parte* num padrão comunitário valioso e, em princípio, realizável. Também na prática quotidiana, e fora das discussões filosóficas especializadas, muitas pessoas parecem operar implicitamente com o conceito de razões participativas, como demonstrado pelos casos em que indivíduos realizam acções sem expectativa de efeitos imediatos ou individuais – como no exemplo da

17. Alguns autores consideram que razões baseadas na acção são um caso especial das razões participativas. Cf. Christopher Woodard, “The Common Structure of Kantianism and Act-Utilitarianism,” *Utilitas* 25, no. 2 (2013): 254, doi:10.1017/S0953820812000489; Cf. Michael Bacharach, “Interactive Team Reasoning: A Contribution to the Theory of Co-Operation,” *Research in Economics* 53, no. 2 (1999): 118, doi:10.1006/reec.1999.0188.

reciclagem ou da promoção da paz –, justificando a sua conduta apenas por quererem ser parte de uma acção colectiva ideal. Este fenómeno sugere, portanto, que o conceito de razões participativas tem um papel explicativo relevante para a compreensão do comportamento humano. Estas razões de carácter mais prático são talvez as mais persuasivas para se entender a relevância das razões participativas.

A segunda justificação é de carácter teórico. Como D. Regan, M. Bacharach e outros autores salientaram,¹⁸ o conceito de razões participativas revela-se particularmente útil para explicar situações como o famoso dilema estratégico “Hi-Lo” da teoria dos jogos. Neste dilema dois jogadores escolhem, simultaneamente, entre Hi e Lo. Os jogadores reconhecem a mesma ordem de preferências: Hi-Hi é o melhor desfecho para ambos (que rende dez pontos); Lo-Lo é pior (rende um ponto), mas ainda assim preferível a qualquer desencontro entre jogadores (Hi-Lo ou Lo-Hi), que rende zero pontos a cada um. Intuitivamente, cada jogador “deveria” escolher Hi. No entanto, sem garantias sobre o que o outro fará, cada um receia falhar a coordenação e ficar com zero pontos, por isso, Lo aparece como a opção mais “segura”, e Lo-Lo torna-se um equilíbrio meritório. É este desfazamento entre o que é melhor em conjunto (Hi-Hi) e o que é seguro individualmente (Lo, equilíbrio meritório), num ambiente de incerteza, que gera o dilema.

As *razões baseadas na acção* têm dificuldade em explicar por que razão cada jogador *tem* motivos para escolher Hi. Se avaliarmos apenas a acção *individual* do agente, dadas as circunstâncias individuais, essas razões concluem que, se o companheiro jogar Lo, então, escolher Hi é uma escolha inferior (equivale a zero) a Lo (que dá um ponto). Assim, considerando que Lo-Lo é o desfecho mais seguro do jogo, as *razões baseadas na acção* valorizam Lo-Lo,¹⁹ mas não explicam o “erro” estratégico cometido por ambos os jogadores que *deviam* estar coordenados para maximizarem o resultado com a escolha de Hi (dez pontos).

18. Cf. Donald H. Regan, “How to Be a Moorean,” *Ethics* 113, no. 3 (2003): 663, doi:10.1086/367589; Cf. Donald H. Regan, *Utilitarianism and Co-Operation* (Oxford, New York: Oxford University Press, 1980), 18–21; Cf. Michael Bacharach, *Beyond Individual Choice: Teams and Frames in Game Theory*, ed. Natalie Gold and Robert Sugden (Princeton, N.J: Princeton University Press, 2006), 141–44.

19. Porque nesse modelo cada um dos jogadores fez o melhor que podia por, erradamente, assumir a decisão do outro como fixa (e determinada).

É neste ponto que as *razões participativas* mostram a sua força explicativa. Elas introduzem explicitamente o *padrão colectivo* como portador de valor: Hi-Hi é o *padrão óptimo*, e cada jogador tem uma razão para *fazer a sua parte* nesse padrão – isto é, escolher Hi – desde que (1) a sua acção seja elegível para si (pode, de facto, escolher Hi) e (2) o padrão seja, em princípio, *realizável* pelo par de jogadores (elegibilidade cooperativa). A razão para agir não deriva do mérito da escolha isolada (Hi considerado sozinho), mas do valor do *todo cooperativo* de que essa escolha faz parte. Deste modo, mesmo quando o padrão não se realiza, faz sentido dizer que cada jogador *tinha* uma *razão participativa* para escolher Hi. A razão nasce do valor do padrão Hi-Hi e do dever de coordenação que ele fundamenta. É precisamente esta dimensão – o “fazer a sua parte” num padrão valioso realizável – que as razões baseadas na acção não captam e que as razões participativas tornam claras.²⁰

É importante notar que podemos utilizar o conceito de razões participativas tanto no domínio das razões *motivacionais* como no das razões *normativas*, ou em ambas. Neste artigo, por uma questão de delimitação de texto, o nosso foco assentará nas razões normativas, assumindo-se, todavia, que razões normativas de natureza participativa poderiam também servir como razões motivacionais efectivas para os agentes. Se tal hipótese estiver certa, o conceito de razões participativas poderia igualmente servir para explicar certos comportamentos individuais nos casos em que tais razões motivam os agentes a agir.²¹

Nesta secção distinguimos claramente as razões participativas das razões baseadas em acções. Contudo, como é evidente na definição formal, o conceito de razões participativas pressupõe a existência de um grupo relevante *G* capaz de realizar determinado padrão de acção *P*. Isto conduz-nos naturalmente à questão da relação que existe entre as razões participativas e os fenómenos tradicionalmente designados por “agência colectiva” (*group agency*),²² investigados por autores como R. Tuomela e M. Bratman.²³

20. Cf. Kirk Ludwig, “Collective Obligations and the Moral Hi-Lo Game,” in *Value, Morality and Social Reality. Essays Dedicated to Dan Egonsson, Björn Petersson and Toni Ronnow-Rasmussen*, ed. Fabrice Teroni (Lund: Lund University Press, 2023), 89–111.

21. Isto é algo que certamente poderá ficar para ser desenvolvido noutra ocasião.

22. Cf. Philip Pettit, “Five Elements of Group Agency,” *Inquiry* 68, no. 3 (2025): 1069–89, doi:10.1080/0020174X.2023.2208391.

23. Cf. Raimo Tuomela, *Social Ontology. Collective Intentionality and Group Agents* (Oxford, New York: Oxford University Press, 2013), 51–52; Cf. Michael E. Bratman, *Shared*

Com esta distinção feita entre estes dois tipos de razões, cumpre agora precisar as condições sob as quais uma razão participativa é válida. Na próxima secção iremos apresentar os requisitos que recaem sobre o grupo *G* e sobre o padrão *P*, desde posições fortes, que exigem uma *agência colectiva plena* e uma *intencionalidade partilhada*, até leituras mais moderadas, que exigem apenas *realizabilidade cooperativa* e *elegibilidade do papel* de cada participante para fundamentar as razões participativas.

3. Concepções de elegibilidade das razões participativas: agência, comportamento e poderes

Para dar seguimento natural ao que ficou estabelecido na secção anterior, avançamos agora para o quadro geral das *razões de participação* e da sua relação com a *agência colectiva*. Nesse sentido, vamos identificar e distinguir três concepções em graduação contínua: uma primeira *forte*, que exige um agente colectivo plenamente constituído; uma segunda *moderada*, que requer uma intencionalidade partilhada e/ou mediada institucionalmente e uma terceira *minimalista*, que necessita apenas da possibilidade prática cooperativa do modelo ideal e a elegibilidade individual. Em cada um destes três casos, explicitaremos as condições que recaem sobre o grupo *G* e o padrão *P*, juntamente com o tipo de razão que se atribui ao participante, bem como a sua respectiva força normativa.

3.1 Concepção centrada na agência

A primeira destas concepções é designada por *concepção centrada na agência (agency-first)*.²⁴ O seu pressuposto fundamental é que, para o padrão colectivo *P* ser elegível, ele tem de constituir um exercício genuíno de *agência colectiva* por parte do grupo *G*. Com efeito, a noção de agência colectiva admite múltiplas interpretações filosóficas diferentes, o que significa que há várias formas de enunciar e descrever esta concepção.²⁵ No entanto, quase todas estas interpretações impõem, pelo menos implicitamente, uma restrição específica com

Agency. A Planning Theory of Acting Together (Oxford, New York: Oxford University Press, 2014), 126–29; 188.

24. Cf. Christopher Woodard, “Three Conceptions of Group-Based Reasons,” *Journal of Social Ontology* 3, no. 1 (2017): 111, doi:10.1515/jso-2016-0006.

25. Cf. Pettit, “Five Elements of Group Agency,” 1169–71.

respeito à *elegibilidade* dos padrões colectivos, a saber, a presença daquilo que é designado como a *condição forte de disposição* (*strong willingness requirement*). Esta condição pode ser formulada do seguinte modo:

Condição de Disposição Forte (CDF): Um agente A tem uma *razão participativa* para desempenhar o seu papel x no padrão colectivo P , se e somente se, nas circunstâncias em causa, os restantes membros de G adoptarem as condutas e intenções necessárias para que P se realize como uma acção efectiva do grupo (isto é, como um exercício de agência colectiva).

$$RP(A, x, P; C) \leftrightarrow (\forall i \in G \setminus \{A\} D_i(P; C)) \wedge AG(G, P; C)$$

De acordo com esta *condição de disposição forte*, um indivíduo só poderá ter razões de participação para desempenhar a sua parte num determinado padrão de acção se as condições que tornam esse padrão num exercício genuíno de agência colectiva estiverem já satisfeitas, ou vierem a ser satisfeitas caso ele cumpra a sua parte. Assim, não é suficiente que os outros membros do grupo simplesmente manifestem o comportamento necessário para realizar o padrão em questão;²⁶ exige-se, também, que possuam os estados intencionais “adequados”, tais como crenças e intenções. Em síntese, esta concepção defende que só pode haver razões participativas se houver efectivamente agência colectiva.²⁷

3.2 *Concepção centrada no comportamento*

A segunda concepção, designada por *concepção centrada no comportamento* (*behaviour-first*),²⁸ é mais moderada do que a concepção anterior. Segundo esta abordagem, em vez de ser necessário que o padrão colectivo P seja um exercício pleno de agência colectiva (com sólidas intenções partilhadas e coordenação explícita), é necessário apenas que o agente ao fazer a sua parte x , os restantes membros tenderão, naturalmente, a convergir os seus comportamentos para que P se concretize.

26. Cf. Raimo Tuomela, “We-Thinking, We-Mode, and Group Agents,” in *Social Ontology, Normativity and Law*, ed. Miguel García-Godínez, Rachael Mellin, and Raimo Tuomela (Berlin: De Gruyter, 2020), 11.

27. Cf. Tuomela, *Social Ontology. Collective Intentionality and Group Agents*, 106.

28. Cf. Woodard, “Three Conceptions of Group-Based Reasons,” 112.

Nesta concepção o foco desloca-se da ideia da existência de intenções comuns, para a ideia de uma *convergência efectiva de condutas*. Por outras palavras, esta abordagem *não exige* que os outros membros possuam estados intencionais exclusivos ou um compromisso forte prévio. Nesta abordagem basta que os membros tenham uma *disposição fraca* (ou presente) para agir conforme o padrão ideal quando as condições certas se verificarem – por exemplo, dados certos incentivos, normas ou expectativas partilhadas. Assim, a elegibilidade do padrão depende menos de uma espécie de “mente colectiva” e mais da *probabilidade prática* de que os comportamentos associados se alinhem. Para a nossa temática das *razões participativas*, isto significa que o agente pode ter uma razão para “fazer a sua parte” sempre que (1) a sua acção seja exequível e (2) seja razoável esperar que, dadas as circunstâncias, os demais o *acompanhem* comportamentalmente, permitindo que o padrão se realize. Esta concepção fundamenta-se, portanto, num requisito mais moderado, que é denominado por *condição de disposição fraca* (*weak willingness requirement*). Esta condição pode ser formulada do seguinte modo:

Condição de Disposição Fraca (CDF): Um agente A tem uma *razão participativa* para desempenhar o seu papel x no padrão coletivo P , se e somente se, nas circunstâncias em causa, os restantes membros de G exibirem o comportamento necessário para que P se realize.

$$RP(A, x, P; C) \leftrightarrow (\forall i \in G \setminus \{A\} B_i(P; C) \wedge R(P; C))$$

Segundo a *condição de disposição fraca*, um agente só tem *razões participativas* para fazer a sua parte x num padrão de acção colectiva P quando, *em virtude do seu contributo*, esse padrão *vem de facto a realizar-se* (ainda que o contributo do agente, por si só, não complete P). O que este requisito requer aos restantes membros do grupo é que mostrem apenas uma *disposição fraca para cooperar*, isto é, que *exibam a potencialidade de ajustarem o seu comportamento* à concretização do padrão óptimo, sem que se exijam estados intencionais específicos adicionais. Em suma, não há *razões participativas* sem realização efectiva do padrão colectivo.²⁹

29. Cf. Bill Wringe, “Collective Obligations: Their Existence, Their Explanatory Power, and Their Supervenience on the Obligations of Individuals,” *European Journal of Philosophy* 24, no. 2 (2016): 488, doi:10.1111/ejop.12076; Cf. Anne Schwenkenbecher, “Joint

Tanto a *concepção centrada na agência* (primado da agência) como a *concepção centrada no comportamento* (primado do comportamento) convergem numa consequência: em contextos não-cooperativos (como o caso do João) *não há razões participativas*. De facto, no exemplo do voto não há eleitores suficientes dispostos a votar no Partido *Px* – e muito menos com os estados intencionais “apropriados” para que a eleição de um governo desse partido constitua um exercício genuíno de *agência colectiva*.

Porém, as duas concepções, da agência e do comportamento, divergem num ponto que convém explicar. Imaginemos, por exemplo, o seguinte padrão colectivo, “Apagar voluntariamente todas as luzes entre as 20:00 e as 21:00 (durante uma hora)”, à semelhança da iniciativa global *Earth Hour*, promovida anualmente para sensibilizar para a crise climática e o consumo de energia.³⁰ Se, porventura, nesse intervalo de tempo, as luzes estiverem apagadas devido a uma falha de rede que gerou um apagão, a *condição de disposição fraca* fica, tecnicamente, satisfeita. Isto é, o padrão colectivo realizou-se, pois o efeito exigido (as luzes desligadas) de facto acontece. Contudo, se este evento for lido à luz da *condição de disposição forte* tal padrão não se cumpriu, pois falta a de *intencionalidade partilhada* de “fazer a nossa parte” para alcançar o padrão não aconteceu, porque não houve uma adesão voluntária ao objectivo comum, apenas uma “coincidência factual” imposta por circunstâncias externas aos sujeitos (a quebra de electricidade).

Por conseguinte, o contraste torna-se claro, para a condição fraca basta a convergência efectiva de comportamentos e o resultado factual, já para a condição forte, além disso é necessário verificarem-se estados intencionais adequados e partilhados (disposição e propósito comuns) que convertam essa convergência num *exercício genuíno de agência colectiva*.

Moral Duties,” *Midwest Studies in Philosophy* 38 (2014): 70–71, doi:10.1111/misp.12016; Cf. Susan L. Hurley, *Natural Reasons. Personality and Polity*, 2nd ed. (Oxford, New York: Oxford University Press, 1992), 146; Cf. Regan, *Utilitarianism and Co-Operation*, 124.

30. Esta iniciativa convida as pessoas, instituições e cidades a apagar voluntariamente as luzes durante uma hora.

3.3 *Concepção centrada nos poderes*

A terceira concepção é a designada *concepção centrada nos poderes* (*powers-first conception*).³¹ De acordo com esta perspectiva, para que haja uma *razão participativa*, é apenas necessário que os membros de G tenham a *capacidade* (o poder efectivo) de fazer a sua parte num padrão colectivo P . Não se exige, por isso, qualquer disposição prévia – nem a forte (estados intencionais apropriados), nem a fraca (mera tendência comportamental). Desta forma, a concepção centrada nos poderes sustenta aquilo que é nomeado como de *condição dos poderes* (*powers requirement*), que possui duas versões possíveis, uma fraca e outra forte.³²

A versão fraca, designada por *condição fraca dos poderes* (CfP), estabelece o seguinte:

CfP: Um agente A tem uma *razão participativa* para desempenhar a sua parte x no padrão P , se e somente se, nas circunstâncias em causa, os membros de G *tiverem capacidade efectiva* para exhibir o comportamento necessário à realização de P .

$$RP(A, x, P; C) \leftrightarrow (EA(x; C) \wedge \forall i \in G \setminus \{A\} CE_i(P; C))$$

Com efeito, esta condição é, de certa forma, próxima da *condição de disposição fraca* que vimos acima. A diferença entre as duas, é que esta condição substitui a *disposição* pela simples *capacidade*. Na (CDF), A tem uma *razão participativa* apenas se os restantes membros de G efectivamente alinharem o seu comportamento (ou, pelo menos, for razoável esperar que o façam dadas as circunstâncias). Já na (CfP), basta que esses membros *tenham a capacidade efectiva* para o comportamento óptimo – mesmo que não haja, no momento, qualquer disposição (fraca ou forte) para o realizar. Logo, a (CfP) é uma condição ainda mais fraca, pois, assegura a elegibilidade cooperativa de P ao nível da *possibilidade prática* e não ao nível da *adesão comportamental* (ou intencional).

Já a versão forte, designada por *condição forte dos poderes* (CFP), impõe uma exigência mais completa:

31. Cf. Woodard, “Three Conceptions of Group-Based Reasons,” 113.

32. Cf. Thomas Pink, “Power, Scepticism and Ethical Theory,” *Royal Institute of Philosophy Supplements* 76 (2015): 225–51, doi:10.1017/S1358246115000119.

CFP: Um agente A tem uma *razão participativa* para desempenhar a sua parte x no padrão P , se e somente se, nas circunstâncias em causa, os membros de G *tiverem capacidade efetiva* para exibir *tanto* o comportamento *como* os *estados intencionais necessários* para que P se constitua como um *exercício genuíno de agência colectiva*.³³

$$RP(A, x, P; C) \leftrightarrow (\forall i \in G [CE_i(P; C) \wedge EI_i(P; C)] \wedge S(G, P; C))$$

Enquanto, a (CfP) diz-nos que não há razão participativa para executar uma acção se o padrão colectivo não puder ser realizado (de facto) pelos indivíduos envolvidos. Por sua vez a (CFP) afirma que um agente não tem uma *razão participativa* para fazer a sua parte num padrão colectivo se esse padrão *não puder ser concretizado como um exercício genuíno de agência colectiva*.

Ora, tanto a versão fraca (CfP) como a versão forte (CFP) incidem no que os *indivíduos* são capazes de fazer. Por isso, neste enquadramento, a questão reposiciona-se nas *capacidades efectivas individuais*. Se na (CfP) basta que cada membro *possa* exibir o comportamento requerido pelo modelo colectivo. Na (CFP) exige-se adicionalmente que cada indivíduo *possa* também adoptar os *estados intencionais* necessários para que o modelo colectivo seja válido enquanto *acção colectiva*.

Importa salientar que nenhuma destas condições requer que o grupo ou comunidade, enquanto entidade colectiva, *tenha* de facto a capacidade para agir. Mesmo no caso hipotético de que todos os indivíduos (considerados membros) *possam* desempenhar os seus papéis e *possam* adoptar as intenções adequadas, daí não se segue que o grupo *possa*, por ele próprio, *capacidade de agência colectiva*.³⁴

Convém, ainda sublinhar, que as *condições de disposição* (fraca e forte) e as *condições de poderes* (fraca ou forte) são apenas *condições necessárias* para a razão participativa e não são razões suficientes. Cada uma destas condições é teoricamente compatível com a adição de *outras condições*

33. Em termos práticos não basta poder comportar-se do modo exigido, é preciso também poder adoptar as intenções apropriadas que fazem de P uma acção do grupo.

34. Com respeito a este tipo de condições, H. Lawford-Smith designa por “grupo descoordenado” (*uncoordinated group*). Cf. Holly Lawford-Smith, “What ‘We’?,” *Journal of Social Ontology* 1, no. 2 (2015): 230–31. Segundo este autor, tais grupos sociais não têm deveres colectivos porque não conseguem agir como “agentes colectivos”. Noutro espectro F. Pinkert não acredita na ideia de “grupos descoordenados”, segundo ele um grupo descoordenado é um não-grupo. Cf. Felix Pinkert, “What We Together Can (Be Required to) Do,” *Midwest Studies In Philosophy* 38, no. 1 (2014): 187–202, doi:10.1111/misp.12023.

adicionais que possam ser requeridas para que surjam razões participativas. Assim, nenhuma das três concepções (agência, comportamento ou poderes) esgota, por si só, a explicação do fenômeno participativo. Cada uma deve ser vista como *parcial* ou *pré-teórica*, clarificando as condições necessárias para que um padrão coletivo possa gerar razões de participação.

Consequentemente, brota daqui outra relevante diferença prática, a saber, as concepções de *agência* e de *comportamento* tendem a excluir razões participativas em *contextos não cooperativos*, ao passo que a concepção de *poderes* inclui-as *mesmo em contextos não cooperativos* (desde que as capacidades individuais relevantes estejam presentes).³⁵

Na próxima seção vamos analisar as objeções que são colocadas às três concepções apresentadas. A partir daqui, iremos confrontá-las com as dificuldades intuitivas que surgem em casos paradigmáticos: (1) a *objecção da imprudência*, que testa se a concepção centrada nos poderes não abre espaço a ações imprudentes e perigosas; (2) a *objecção da participação oportunista*, que questiona se a concepção centrada na agência não é excessivamente restritiva quando o modelo coletivo se realiza sem a necessidade de intenções partilhadas; e (3) a *objecção dos compensadores*, que interroga se as versões de “disposição” não excluem indevidamente razões quando mecanismos previsíveis (regulares) neutralizam o efeito individual dos agentes.

4. **Objecções às Razões Participativas: imprudência, participação oportunista e compensadores**

As três concepções de razões participativas – agência, comportamento e poderes – enfrentam tensões intuitivas distintas.

4.1 *A objeção da imprudência*

À primeira vista, a concepção centrada nos poderes pode sugerir uma certa abertura à imprudência e a comportamentos perigosos para o agente. Vejamos, se basta apenas a alguém poder desempenhar a sua parte para ter uma “razão participativa”, então, esse alguém poderia justificadamente *agir isoladamente* em padrões que, na prática, poderiam

35. Cf. Jules Salomone-Sehr, “Cooperation: With or without Shared Intentions,” *Ethics* 132, no. 2 (2022): 430–31, doi:10.1086/716877.

ser potencialmente de risco para o próprio.³⁶ Por exemplo, alguém poderia apresentar-se num derby de futebol, potencialmente tenso entre clagues, “para de boa vontade dar um exemplo de civilidade”, esperando que o seu exemplo e presença motive os outros aderirem a uma postura diferente e ordeira de se estar no futebol. Um outro exemplo hipotético, poderia ser alguém no trânsito que perante uma mudança súbita de cor no sinal luminoso, ignorasse as viaturas “coladas” atrás de si, e travasse subitamente para parar a viatura antes do sinal, raciocinando que os condutores que o procedem, vão proceder de igual modo, sem quaisquer riscos de choque traseiro ou em cadeia.

A intuição de que existe risco nestes comportamentos hipotéticos é forte e, por isso, a objecção da imprudência parece ter força. Geralmente, não se deseja nas teorias da racionalidade que comportamentos perigosos ou imprudentes sejam legitimados.

Todavia, essa de que as razões de participam, legitimam comportamentos imprudentes assenta num equívoco. As razões participativas são “razões” na medida em que justificam o agente a “fazer a sua parte” num padrão considerado valioso e em potência *exequível*, porém, estas razões não excluem outras razões da ponderação racional que também estão incluídas na tomada de decisão do sujeito. Sempre que há risco, dano ou custos previsíveis, entram em cena as *razões baseadas na ação individual* (baseadas na prudência e na moral) [que vimos acima], que captam directamente essas consequências e podem prevalecer sobre a razão participativa. Além disso, algo “em princípio ser exequível” não significa “ser garantido no imediato”. Se, nas circunstâncias presentes, faltam condições mínimas de coordenação, meios ou uma janela segura de execução, o próprio padrão colectivo/comportamental não é elegível *nesse momento* e a razão participativa perde a sua força prática. Na verdade, a objecção confunde a existência de uma *razão* com uma *licença incondicional* para agir. Na concepção centrada nos poderes, a razão participativa é condicional (exige exequibilidade cooperativa e exequibilidade individual) e pode ceder prioridade às razões prudentiais quando o risco é elevado.

Uma resposta prática útil pode ser expressa da seguinte maneira, antes de alguém agir isoladamente “para fazer a sua parte”, deve (1)

36. Cf. Claire Field, “Recklessness and Uncertainty: Jackson Cases and Merely Apparent Asymmetry,” *Journal of Moral Philosophy* 16, no. 4 (2019): 391–413, doi:10.1163/17455243-20182687.

verificar se o padrão é realisticamente realizável pelo grupo e existem vias mínimas de coordenação, (2) confirmar que dispõe de meios efetivos para cumprir o seu papel, e (3) ponderar se o balanço prudencial não desaconselha a acção. Se falhar (2) ou (2), não há, por ora, razão participativa relevante; se falhar (3), as razões prudenciais *devem prevalecer* sobre as participativas. Nestes termos, a concepção centrada nos poderes, ao contrário do que a objecção pretende crer, não legitima a imprudência sistemática. Ela opera num quadro *pluralista*, no qual diferentes tipos de razão se articulam e, quando necessário, corrigem-se mutuamente.

4.2 A objecção da participação oportunista

A *objecção da participação oportunista* incide sobre a concepção centrada na agência. Segundo esta, só há razão participativa quando o padrão coletivo é, propriamente, uma acção de um agente colectivo, o que requer ou uma *intencionalidade partilhada*, ou “estados intencionais apropriados”. Assim formulada, a concepção parece excluir certos casos em que o padrão ideal se realiza *sem* que todos partilhem essas intenções. O problema, diz a objecção, é que essa exigência *exclui* casos em que o *padrão óptimo* se realiza sem que todos partilhem as “intenções certas”. A “participação oportunista” pode ser observada no seguinte tipo de situações.³⁷

Imaginemos que um agente faz a sua parte *porque antecipa de forma fiável* que o outro se comportará de modo a viabilizar um padrão óptimo, ainda que a motivação desse outro seja deficiente, enviesada ou até hostil. Vejamos o seguinte exemplo: conjecturemos que uma empresa de recolha de lixo aplica uma multa a um condomínio sempre que encontra resíduos recicláveis misturados no lixo indiferenciado; e que há um morador que, para evitar a todo o custo essa multa, faz “rondas” para verificar se alguém do condomínio falhou a separação e, se sim, ele próprio corrige o contentor e repõe tudo no sítio certo. Este padrão de comportamento do vizinho zeloso tornou-se previsível aos outros e o resultado desta previsibilidade é que vários moradores do condomínio deixaram de separar o lixo, não por desconhecimento,

37. Cf. Nitzan Merguei, Martin Strobel, and Alexander Vostroknutov, “Moral Opportunism as a Consequence of Decision Making under Uncertainty,” *Journal of Economic Behavior & Organization* 197 (2022): 624–42, doi:10.1016/j.jebo.2022.03.020.

mas, porque *antecipam* que o vizinho zeloso, por querer evitar a multa, acabará por o fazer por eles.

Considere-se ainda outro caso tendo por pano de fundo o já referido dilema estratégico “Hi-Lo”. Recorde-se o cenário, cada jogador escolhe Hi ou Lo. Se ambos escolhem Hi (Hi-Hi), cada um recebe o melhor resultado (dez pontos). Se ambos escolhem Lo (Lo-Lo), o resultado é inferior mas é mais seguro (recebem um ponto). Se ambos se descoordenarem (um em Hi, outro em Lo), ambos recebem zero pontos. Agora, considere-se um caso assimétrico. A Maria sabe – com base em experiências repetidas e estáveis – que o Tomás tem um *viés sistemático* de decisão que o leva a escolher sempre Hi. Importa sublinhar que o Tomás não escolhe Hi por cooperação, nem por ter uma intenção partilhada; fá-lo por razões idiossincráticas (um erro recorrente, um hábito mal compreendido do jogo, um enviesamento de “apontar sempre para o alto”, etc.). Dado este conhecimento fiável, se a Maria escolher Hi, ela sabe *a priori* que o desfecho será Hi-Hi. Se a Maria escolher Lo, o par cai em descontro (Lo-Hi) e ambos recebem zero. Nestas condições, é intuitivo que a Maria tenha uma razão participativa para escolher Hi: está a *fazer a sua parte* no padrão coletivo valioso (Hi-Hi) que é realizável de facto dada a previsibilidade do comportamento do Tomás. Note-se que o ponto central desta objecção é a *qualidade do padrão* que não depende das intenções do Tomás serem “apropriadas” ou não, o que conta é o *alinhamento comportamental* que *realiza o resultado óptimo*.³⁸ Por isso, exigir, como condição necessária “intenções certas” excluiria irracionalmente casos em que a coordenação vai ocorrer e o padrão valioso vai se realizar – ainda que por razões dúbias, ou “imperfeitas” do parceiro ou do grupo. Este é um caso paradigmático de uma *participação oportunista*, o agente contribui para o padrão não porque o outro coopere no sentido forte, mas porque antecipa correctamente o seu comportamento para *viabilizar* o padrão ideal.

Assim, torna-se mais fácil compreender a objecção. Ao tornar a existência de razões participativas dependente de intenções alheias, a concepção centrada na agência limita as razões participativas à psico-

38. Cf. Seyda Deligonul and Erin Cavusgil, “Approaches to Ethical Decision-Making: Contrasting Rationality-Based Models Versus Moral Intuitionism,” *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences de l’Administration*, 2025, doi:10.1002/cjas.70014.

logia do outro e elimina a justificação da mais-valia que é a realização de um padrão ideal. Ora, a conclusão desta objecção é que esta condição é excessivamente restritiva.

Contudo, no cerne das razões participativas assenta o *valor do padrão colectivo* e a *elegibilidade* da contribuição individual, e, não, a pureza das motivações alheias. Quando (1) o padrão é *realizável em princípio*, (2) o *comportamento do outro é previsivelmente alinhado* com esse padrão (por qualquer razão), e (2) a *parte do agente é elegível e segura*, então há razão participativa para “fazer a sua parte” – mesmo sem intencionalidade partilhada. Exigir como condição necessária que o outro possua os “estados intencionais apropriados” *exclui* justamente os casos em que a coordenação é possível e o resultado valioso está ao seu alcance. Assim, a objecção não procede, a participação oportunista *não é parasitagem*, é a *aproveitação racional de uma oportunidade de coordenação*; e mostra que a condição de intenções partilhadas não deve figurar universalmente como condição necessária para a existência de razões participativas.

4.3 A objecção dos compensadores

A chamada objecção dos compensadores critica as versões fraca e forte das condições de disposição. Para entender esta objecção, pondere-se nas situações em que um mecanismo previsível neutraliza por completo o efeito positivo de uma acção individual. Dada essa neutralização o resultado líquido é praticamente nulo, mas, ainda assim, parece haver *alguma* razão para “fazer a nossa parte”, porque o gesto alinha-se com um *padrão colectivo desejável*.³⁹ Eis duas versões muito visíveis deste fenómeno.

Imaginemos uma linha aérea com elevada procura, quando alguém decide por si mesmo não voar para reduzir a sua pegada de carbono, a companhia tende a preencher o lugar com passageiros em lista de espera ou por via do *overbooking*. Em termos de cálculo de emissões, pouco muda: o avião descola na mesma, com aquele lugar ocupado. Falamos aqui de um *compensador estrutural* (o próprio funcionamento do mercado), que neutraliza o efeito causal da abstenção

39. Cf. Thomas Christiano, “Equal Moral Status and the Collective Nature of Rationality,” in *How Can We Be Equals? Basic Equality: Its Meaning, Explanation, and Scope*, ed. Giacomo Floris and Nikolas Kirby (Oxford: Oxford University Press, 2024), 149–73, <https://doi.org/10.1093/oso/9780192871480.003.0007>.

individual. Apesar deste tipo de situações ocorrer, a intuição de muitos é clara: *ainda há uma razão* para não voar quando a viagem é dispensável, porque esse gesto é *alguém fazer a sua parte* no padrão de “reduzir voos desnecessários”. A objecção dos compensadores usa exactamente este tipo de casos para desafiar as condições de disposição: mesmo sem cooperação visível dos outros e sem mudança no total de emissões de carbono, a razão participativa parece persistir.

Agora, tomemos um outro exemplo próximo. No regime de *tecto global* de licenças de emissões, uma empresa que reduz a sua pegada de emissões liberta licenças para que outra possa comprar e emitir mais emissões. O agregado está fixado pelo tecto, isto é, a perda de um é compensada pelo aumento do outro. Outra vez, o *compensador é sistémico*, a regra do mercado neutraliza o efeito líquido da redução local. Mesmo assim, faz sentido dizer que a empresa tem *uma razão participativa* para diminuir as suas emissões, pois, está a cumprir *a sua parte* no padrão “menos emissões por agente”, um padrão que seria valioso se generalizado. A objecção dos compensadores sublinha precisamente isto, se aceitarmos que só há razões quando os outros estão disponíveis ou quando o padrão se realiza de facto, então, seríamos forçados a negar a razão neste cenário – o que colide com a nossa intuição inicial de que um corte local continua a ser o melhor para o ambiente geral.

Nestes dois casos, o que está em jogo é a diferença entre *eficácia causal imediata* (que o compensador anula) e *alinhamento normativo por um padrão valioso* (que o gesto individual pode, ainda assim, honrar). A objecção dos compensadores serve, portanto, para mostrar que condicionar razões participativas à *disponibilidade alheia* ou à *realização efectiva do padrão* é *excessiva*. Há contextos onde apesar do efeito líquido ser neutralizado, *não faz desaparecer* a razão pela qual se quer “fazer a sua parte”.

O ponto central é este, há razão participativa na medida em que se verifiquem duas condições mínimas: (1) o padrão colectivo é *realizável em princípio* (exequível cooperativamente, não utópico), e (2) a parte do agente é *elegível* (algo que pode efectivamente fazer nas circunstâncias). Cumpridas estas condições, a razão participativa *existe*, mesmo que o padrão não se concretize por causa de um compensador e mesmo sem a presença de intenções partilhadas. É precisamente isso que as nossas intuições captam acerca deste tema, a saber, o que confere peso normativo não é a garantia de que os outros cooperem agora, mas, antes, o *valor do padrão* e a *apropriação da própria contribuição* para esse

padrão. Em conclusão, a objecção dos compensadores mostra apenas que condicionar razões participativas à disponibilidade dos demais é *indevidamente exigente*, pois tal, não invalida a ideia de que “fazer a sua parte” pode ser racionalmente apoiado pelo *valor do padrão* e pela *elegibilidade* da contribuição, mesmo quando a cooperação efectiva falha.

Fechada a análise das três objecções, o ponto que sobressai é duplo: 1) a existência de razões participativas não depende, em geral, de intenções partilhadas nem de realizações de facto; 2) porém, o seu peso prático varia com o contexto (em particular, com a (in)disponibilidade dos demais e com os riscos e custos para o agente). Resta, por isso, esclarecer como esses factos sociais modulam a posição das razões de participação na hierarquia deliberativa: quando a razão participativa mantém primazia e quando cede precedência a razões prudenciais ou de outro tipo. É precisamente esta hierarquização do peso relativo – e o papel específico das disposições alheias – que abordaremos de seguida.

5. Disposições e a Hierarquia das Razões

Embora, como vimos, a concepção centrada nos poderes rejeite que as *disposições* dos restantes membros seja condição necessária para a *existência* de razões participativas, isso não torna essas disposições irrelevantes – apenas lhes atribui relevância de outro modo. Num quadro *pluralista* (em que coexistem *razões participativas* e *razões baseadas na acção individual*), a disposição comportamental dos outros conta muito para o que é razoável fazer *agora*. Se é previsível que os restantes membros *não alinhem*, surgem razões individuais fortes (prudenciais e éticas) para evitar a participação *unilateral* – risco, custos, frustração do esforço, redundância – que podem *prevalecer* sobre a razão participativa. Assim, a indisponibilidade alheia tende a *reduzir o peso prático* da razão participativa e a probabilidade de alguém agir com base nela. Em virtude disso, fica explicado porque é que certos comportamentos desejáveis deixam de ser sensatos em certos contextos concretos.

Portanto, torna-se importante distinguir dois pontos: a) se *existe* uma razão participativa e b) quão *forte* ela é. A indisponibilidade dos outros pode *reduzir a força prática* dessa razão – tornando menos sensato agir agora –, mas tal *não implica*, por si só, que a razão *deixe de existir*; em contextos de baixo custo ou risco, ela pode *subsistir* como razão. Quando a participação unilateral é *inócua* ou de *baixo custo*, é plausível que a razão participativa permaneça (ainda que fraca) – como no voto

de consciência, na redução voluntária de emissões, ou na recusa pessoal de participar em práticas consideradas eticamente reprováveis. Nesses casos, a razão participativa existe e convive com outras razões que, dependendo das circunstâncias, podem superá-la.⁴⁰

Algo semelhante também vale para a *disposição intencional* (intenções partilhadas). A concepção centrada nos poderes não a exige para que surjam razões participativas, mas, reconhece que ela tem *grande relevância noutras frentes normativas*, por exemplo, quando condiciona o que um grupo consegue *efectivamente* realizar, quando delimita a *acção colectiva* num dado momento, quando informa a atribuição de *responsabilidade colectiva*⁴¹ e, também, pode ser decisiva para a existência de *razões de autoridade* (papéis institucionais, mandatos, hierarquias).⁴² Tudo somado, a disponibilidade – fraca (comportamental) ou forte (intencional) – influencia o *peso* das razões, a *exequibilidade* imediata do padrão e as *consequências normativas* associadas ao agir em conjunto. O que a concepção centrada nos poderes *recusa* é apenas que, sem essa disponibilidade, *não possa existir* nenhuma razão participativa.

Conclusão

As três concepções de razões participativas – centrada na agência, centrada no comportamento e centrada nos poderes – propõem critérios diferentes para determinar em que condições “fazer a nossa parte” num padrão colectivo constitui uma razão para agir. Ao longo deste texto procurámos delimitar com precisão cada concepção, evidenciar o que cada uma delas explica melhor e clarificar os seus limites, sublinhando por que razão estas distinções são indispensáveis para a ética, a filosofia social e política e para as teorias da racionalidade.

A ideia principal que defendemos neste texto é que a *concepção centrada nos poderes* é a mais relevante como condição mínima de elegibilidade das *razões de participação*, quando 1) o *padrão colectivo* é, em princípio, realizável e 2) a *parte que cabe ao agente* é exequível nas circunstâncias concretas (há uma razão participativa na medida do agir, ainda que falte,

40. Cf. Mohamad Hadi Safaei, “Rationality and Responding to Normative Reasons,” *Journal of Ethics and Social Philosophy* 28, no. 3 (2024), doi:10.26556/jesp.v28i3.3286.

41. Cf. Raimo Tuomela and Pekka Mäkelä, “Group Agents and Their Responsibility,” *The Journal of Ethics* 20, nos. 1–3 (2016): 299–300.

42. Cf. Lawford-Smith, “What ‘We’?,” 247–48.

nesse momento, a disponibilidade cooperativa dos demais).

Esta ideia que defendemos permite compreender e racionalmente justificar casos como o do João (do “voto em consciência”), em que ele não erra ao pensar que tem uma *razão* para votar no partido que considera o melhor, mesmo antecipando que os outros não o acompanharão. O que justifica o seu voto é o *valor do padrão* e a *elegibilidade* da sua contribuição, não a garantia prévia de coordenação. Igualmente, esta ideia permite defender outro tipo de acções, como no caso da defesa do ambiente, de quem se esforça por reduzir a sua pegada de carbono, mesmo não esperando necessariamente um efeito mensurável no planeta fruto da sua acção isolada, mas porque reconhece que essa redução individual é o seu fazer *a sua parte* num *padrão colectivo valioso* (um Mundo melhor) que é *realizável em princípio*.

Nestes dois exemplos, as condições mínimas de elegibilidade estão presentes: 1) o padrão é praticável por muitos agentes (não é utópico) e 2) a contribuição individual é *exequível aqui e agora* (separar resíduos, optar por transportes menos poluentes, moderar o consumo, etc.). Daqui resulta uma razão participativa na medida em que mesmo que o ganho causal imediato seja pequeno (ou até compensado por mecanismos de mercado), a acção é racionalmente justificável porque *alinha* com o padrão que, se generalizado, tem inequívoco valor comunitário e social.

Na promoção da paz, o mesmo se aplica. Abster-se de práticas quotidianas que alimentam a hostilidade – linguagem conflituosa, micro-violências, adesão a dinâmicas de agressividade – pode não “parar a violência” por si só, ainda assim, é o *fazer a sua parte* no *padrão colectivo de desescalada da violência* que torna a convivência menos tensa e a paz *mais provável* ou *mais alcançável*. Outra vez, cumprem-se as duas condições: 1) o padrão é *realizável em princípio* (comportamentos de contenção e respeito são praticáveis por qualquer membro da comunidade) e 2) a parte individual é *exequível* (moderar o discurso, recusar represálias, aderir a protocolos de mediação). Por isso, há *razão participativa* para agir, mesmo na ausência de coordenação efectiva no momento.

Ao mesmo tempo, esta leitura das razões de participação é compatível com um *pluralismo de razões*, quando a acção isolada é arriscada ou contraproducente, *razões prudenciais* e *éticas* baseadas na acção individual podem e devem prevalecer.

Esta ideia tem consequências teóricas e práticas. Teoricamente, *alarga o alcance explicativo*, há espaço para as *razões participativas* mesmo em contextos *não-cooperativos*, sem cair em exigências excessivas de intencionalidade partilhada. Na prática ela pode *justificar decisões* em dilemas quotidianos de cooperação falhada, fundamentando que apesar da orientação comunitária, faz sentido “fazer a nossa parte”. Também ela considera que quando a prudência aconselha a recuar, não devemos confundir a *existência* de uma razão com a sua *força*. Por fim, clarifica a relação do indivíduo com a *agência coletiva*, ainda que, em muitos cenários, não haja um agente coletivo plenamente constituído, os indivíduos podem ter razões participativas alicerçadas em *padrões possíveis e valiosos* – algo que o *consequencialismo de actos* tende a subestimar.

Por último, tal como vimos nos casos hipotéticos aqui levantados do voto do João, do ambiente e da promoção da paz ficou evidente que a *concepção centrada nos poderes não depende* de intenções partilhadas sólidas nem do sucesso garantido de um *padrão momentâneo*. Logo, o que fundamenta a razão é o *valor do padrão* e a *elegibilidade* da sua contribuição. E, que, mesmo num quadro *pluralista*, a razão participativa explica por que é *racional e intelectualmente virtuoso* continuar a “fazer a nossa parte” por um Mundo melhor.

Referências

- Bacharach, Michael. *Beyond Individual Choice: Teams and Frames in Game Theory*. Edited by Natalie Gold and Robert Sugden. Princeton, NJ: Princeton University Press, 2006.
- Bacharach, Michael. “Interactive Team Reasoning: A Contribution to the Theory of Co-Operation.” *Research in Economics* 53, no. 2 (1999): 117–47. doi:10.1006/reec.1999.0188.
- Barnes, Eric. “Explaining Brute Facts.” *PSA: Proceedings of the Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association* 1 (1994): 61–68.
- Barwell, Ismay, and Kathleen Lennon. “II — The Principle of Sufficient Reason.” *Proceedings of the Aristotelian Society* 83, no. 1 (1983): 19–34. doi:10.1093/aristotelian/83.1.19.
- Bratman, Michael E. *Shared Agency: A Planning Theory of Acting Together*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2014.
- Christiano, Thomas. “Equal Moral Status and the Collective Nature of Rationality.” In *How Can We Be Equals? Basic Equality: Its Meaning, Explanation, and Scope*, edited by Giacomo Floris and Nikolas Kirby, 149–73. Oxford: Oxford University Press, 2024. <https://doi.org/10.1093/oso/9780192871480.003.0007>.
- Cullity, Garrett. “Participatory Moral Reasons: Their Scope and Strength.” *Journal of Practical Ethics* 11, no. 1 (2023). doi:10.3998/jpe.3548.
- Deligonul, Seyda, and Erin Cavusgil. “Approaches to Ethical Decision-Making: Contrasting Rationality-Based Models Versus Moral Intuitionism.” *Canadian Journal of Administrative Sciences / Revue Canadienne Des Sciences de l'Administration*, 2025. doi:10.1002/cjas.70014.
- Di Paolo, Ezequiel A., and Hanne De Jaeger. “Enactive Ethics: Difference Becoming Participation.” *Topoi* 41, no. 2 (2022): 241–56. doi:10.1007/s11245-021-09766-x.
- Dowding, Keith. “Rational Choice Theory and Voting.” In *The Routledge Handbook of Elections, Voting Behavior and Public Opinion*, edited by Justin Fisher, Edward Fieldhouse, Mark N. Franklin, Rachel Gibson, Marta Cantijoch, and Christopher Wlezien, 30–40. Londres: Routledge, 2017. doi:10.4324/9781315712390.
- Field, Claire. “Recklessness and Uncertainty: Jackson Cases and Merely Apparent Asymmetry.” *Journal of Moral*

- Philosophy* 16, no. 4 (2019): 391–413. doi:10.1163/17455243-20182687.
- Greene, Preston, and Benjamin A. Levinstein. “Act Consequentialism without Free Rides.” *Philosophical Perspectives* 34, no. 1 (2020): 88–116. doi:10.1111/phpe.12138.
- Hurley, Susan L. *Natural Reasons: Personality and Polity*. 2nd ed. Oxford, New York: Oxford University Press, 1992.
- Kahn, Leonard. “Rule Consequentialism and Scope.” *Ethical Theory and Moral Practice* 15, no. 5 (2012): 631–46. doi:10.1007/s10677-012-9357-4.
- Lawford-Smith, Holly. “What ‘We?’” *Journal of Social Ontology* 1, no. 2 (2015): 225–49.
- List, Christian. “What Is It Like to Be a Group Agent?” *Noûs* 52, no. 2 (2018): 295–319.
- Ludwig, Kirk. “Collective Obligations and the Moral Hi-Lo Game.” In *Value, Morality and Social Reality: Essays Dedicated to Dan Egonsson, Björn Petersson and Toni Rønnow-Rasmussen*, edited by Fabrice Teroni, 89–111. Lund: Lund University Press, 2023.
- Merguei, Nitzan, Martin Strobel, and Alexander Vostroknutov. “Moral Opportunism as a Consequence of Decision Making under Uncertainty.” *Journal of Economic Behavior & Organization* 197 (2022): 624–42. doi:10.1016/j.jebo.2022.03.020.
- Michael Alvarez, R., D. Roderick Kiewiet, and Lucas Núñez. “Preferences, Constraints, and Choices: Tactical Voting in Mass Elections.” In *The Routledge Handbook of Elections, Voting Behavior and Public Opinion*, edited by Justin Fisher, Edward Fieldhouse, Mark N. Franklin, Rachel Gibson, Marta Cantijoch, and Christopher Wlezien, 181–91. Londres: Routledge, 2017. doi:10.4324/9781315712390.
- Neill, Alex. “Schopenhauer and the Foundations of Aesthetic Experience.” In *Aesthetic Experience*, edited by Richard Shusterman and Adele Tomlin, 178–93. Nova Iorque: Routledge, 2008.
- Nelson, Mark T. “The Principle of Sufficient Reason: A Moral Argument.” *Religious Studies* 32, no. 1 (1996): 15–26.
- Pettit, Philip. “Five Elements of Group Agency.” *Inquiry* 68, no. 3 (2025): 1069–89. doi:10.1080/0020174X.2023.2208391.
- Pink, Thomas. “Power, Scepticism and Ethical Theory.” *Royal Institute of Philosophy Supplements* 76 (2015): 225–51. doi:10.1017/S1358246115000119.
- Pinkert, Felix. “What We Together Can (Be Required to) Do.” *Midwest Studies In Philosophy* 38, no. 1 (2014): 187–202. doi:10.1111/misp.12023.
- Regan, Donald H. *Utilitarianism and Co-Operation*. Oxford, New York: Oxford University Press, 1980.
- Regan, Donald H. “How to Be a Moorean.” *Ethics* 113, no. 3 (2003): 651–77. doi:10.1086/367589.
- Rescher, Nicholas. *Epistemic Principles: A Primer for the Theory of Knowledge*. Berna: Peter Lang, 2016.
- Rowe, William L. *The Cosmological Argument*. 3rd ed. Nova Iorque: Fordham University Press, 1998.
- Safaei, Mohamad Hadi. “Rationality and Responding to Normative Reasons.” *Journal of Ethics and Social Philosophy* 28, no. 3 (2024). doi:10.26556/jesp.v28i3.3286.
- Salomone-Sehr, Jules. “Cooperation: With or without Shared Intentions.” *Ethics* 132, no. 2 (2022): 414–44. doi:10.1086/716877.
- Schwenkenbecher, Anne. “Joint Moral Duties.” *Midwest Studies in Philosophy* 38 (2014): 58–74. doi:10.1111/misp.12016.
- Setiya, Kieran. “What Is a Reason to Act?” *Philosophical Studies* 167, no. 2 (2014): 221–35. doi:10.1007/s11098-012-0086-2.
- Tuomela, Raimo. *Social Ontology: Collective Intentionality and Group Agents*. Oxford, New York: Oxford University Press, 2013.
- Tuomela, Raimo. “We-Thinking, We-Mode, and Group Agents.” In *Social Ontology, Normativity and Law*, edited by Miguel Garcia-Godinez, Rachael Mellin, and Raimo Tuomela, 11–26. Berlin: De Gruyter, 2020.
- Tuomela, Raimo, and Pekka Mäkelä. “Group Agents and Their Responsibility.” *The Journal of Ethics* 20, nos. 1–3 (2016): 299–316.
- Woodard, Christopher. “Reasons for Rule Consequentialists.” *Ratio* 35, no. 4 (2022): 251–60. doi:10.1111/rati.12352.
- Woodard, Christopher. “The Common Structure of Kantianism and Act-Utilitarianism.” *Utilitas* 25, no. 2 (2013): 246–65. doi:10.1017/S0953820812000489.
- Woodard, Christopher. “Three Conceptions of Group-Based Reasons.” *Journal of Social Ontology* 3, no. 1 (2017): 107–27. doi:10.1515/jso-2016-0006.
- Wringe, Bill. “Collective Obligations: Their Existence, Their Explanatory Power, and Their Supervenience on the Obligations of Individuals.” *European Journal of Philosophy* 24, no. 2 (2016): 472–97. doi:10.1111/ejop.12076.

18

Educação para a paz: o regresso à Grécia Antiga para a recuperação de valores humanitários e democráticos

SANDRA PEREIRA VINAGRE*

ABSTRACT

The growing number of displaced individuals in Europe has fueled divisive rhetoric that links migrants with terrorism, reinforcing an “us versus them” dichotomy and undermining empathy and human rights. In response, artists have turned to Greek tragedy as a tool against xenophobia. A performance by Syrian refugee women inspired by Trojan Women exemplifies how ancient drama can foster critical reflection, challenge prejudice, and promote education for peace.

Keywords: Eurípides, refugees, Syria, theatre, trojan women.

1. Introdução

A tragédia *As Troianas*, de Eurípides, representada em 415 a.C.,¹ relata-nos o desfecho da Guerra de Tróia. A cidade foi queimada até às fundações pelos gregos, todos os homens foram mortos e as mulheres, agora despojos de guerra, aguardam para saber qual será o seu destino, enquanto algumas já foram levadas como escravas. O

* Esta actividade é financiada por Fundos Nacionais através da FCT – Fundação para a Ciência e a Tecnologia, I.P., no âmbito do projecto UIDB/00019/2020.

Centro de Estudos Clássicos da Universidade de Lisboa.

✉ sandra.pvinagre@gmail.com

🌐 <https://orcid.org/0000-0002-6840-3928>

1. Cláudio Eliano, professor de retórica romano, refere na *Varia Historia* (III.8) que Eurípides ficou em segundo lugar na 91.^a Olimpíada, com *Alexandre*, *Palamedes*, *Troianas* e o drama satírico *Sísifo*. A data desta 91.^a Olimpíada ficou registada por dois escólios de Aristófanes, em *Véspas* e *Aves*. Cf. Maria Helena da Rocha Pereira, “As Troianas”, in *Eurípides. Tragédias III*, ed. Maria de Fátima Sousa e Silva (Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda e Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2018), 77.

arauto do exército dos aqueus informa então Hécuba, rainha de Tróia, que perdeu o marido, os filhos e o país, das decisões tomadas pelos vencedores: a filha Políxena será sacrificada no túmulo de Aquiles; a filha Cassandra, depois de ter sido arrastada à força por Ájax quando procurava refúgio no templo da deusa Atena, será levada pelo rei dos Gregos, Agamémnon; a nora Andrómaca, modelo de esposa e mãe, será entregue ao filho de Aquiles; o neto Astíanax, ainda uma criança, será lançado do alto das torres de Tróia para impedir que um dia vingue a queda da cidade e ela própria, outrora rainha, será reduzida à condição de escrava de Ulisses.

Este é o enredo de uma tragédia que se encontra intimamente relacionado com as circunstâncias históricas. Tendo nascido entre 485 e 480 a.C.,² Eurípides viveu grande parte da sua vida num período em que Atenas se afirmava como o centro cultural do mundo que falava grego, ao mesmo tempo que consolidava o seu império. No entanto, foi também testemunha do início da Guerra do Peloponeso, em 431 a.C., um conflito entre Atenas e Esparta que resultaria em múltiplas desgraças e, eventualmente, na ruína do império ateniense. Entre outros acontecimentos, o Poeta assistiu à peste que assolou Atenas, em 430 a.C., e que vitimou entre 75 000 a 100 000 pessoas; ao massacre de Melos, em 416 a.C., no qual os Atenienses mataram todos os homens adultos e venderam crianças e mulheres como escravos;³ e à desastrosa expedição à Sicília, em 413 a.C., que levou ao desaparecimento de milhares de homens.

A tragédia *As Troianas* ficará, assim, indelevelmente imbuída do espírito da época. Quando, saindo da escuridão em que se encontrava desde o Renascimento,⁴ volta a ser representada no século XX, a partir

-
2. Para uma biografia de Eurípides, consulte-se Alan H. Sommerstein, *Greek Drama and Dramatists* (London & New York: Routledge, 2002), 48-50.
 3. Situação que não era incomum durante a Guerra do Peloponeso. Por exemplo, após o cerco de Plateias, Esparta matou cerca de 225 homens, vendeu as mulheres como escravas e arrasou a cidade até às suas fundações, como nos relata Tucídides (3.68.2-5). Sobre as brutalidades cometidas, incluindo o modo como escravos e cativas de guerra eram tratados, veja-se W. Kendrick Pritchett, *The Greek State at War 5* (Berkeley: University of California Press, 1991), 218-219, 226-229 e 238-242.
 4. Ao contrário do que ocorreu com outras tragédias, como *Antígona* e *Rei Édipo*, ambas de Sófocles. Do Renascimento até ao século XX apenas encontramos registo de uma adaptação por Johann Elias Schlegel (1767-1845), no século XVIII, e que combina os enredos de *Hécuba* e de *As Troianas*, provavelmente devido à difusão das ideias aristotélicas durante o Renascimento. Aristóteles, apesar de denominar Eurípides o mais trágico de

da sua primeira tradução moderna, proposta em 1905 por Gilbert Murray,⁵ o drama das mulheres troianas afirma-se como o símbolo antigüerra por excelência. As suas representações multiplicam-se ao longo dos acontecimentos mais marcantes da história do século XX, desde os conflitos entre colónias e potências colonizadoras, passando pela II Guerra Mundial, o Holocausto, o receio de uma guerra nuclear devido às bombas de Hiroshima e Nagasaki, a Guerra do Vietname, até aos genocídios e violências sexuais em diversos países na última década do século.⁶

No século XXI, na sequência do conflito na Síria e do consequente fluxo de refugiados para a Europa, assiste-se a um ressurgimento de adaptações ou peças inspiradas em tragédias gregas, entre as

todo os poetas, não considerava *As Troianas* uma peça de excelência. A sua concepção como uma sequência de episódios, sem unidade, sem acção e sem o erro trágico do herói foi largamente divulgada no século XIX, muito por influência de August W. Schlegel, o qual, de acordo com Ernst Behler, “inaugurated a phenomenon that we may describe as the nineteenth-century *damnatio* of Euripides”. Cf. Ernst Behler, “A. W. Schlegel and the Nineteenth-Century *Damnatio* of Euripides”, *Greek, Rome, and Byzantine Studies* 27, n.º 4 (1986): 335. Avery T. Willis acrescenta a possibilidade de a peça *As Troianas* ter sido ofuscada por *Les Troyens*, de Berlioz, ópera composta entre 1856 e 1858 a partir da *Eneida*, assim como a hipótese de contaminação com a tragédia *Hécuba*, um texto considerado problemático. Cf. Avery T. Willis, “Euripides’ *Trojan Women*: a 20th century war play in performance” (PhD diss., University of Oxford, 2005), 3.

5. Gilbert Murray, *The Trojan Women of Euripides* (London: G. Allen, 1905). De todas as traduções efectuadas para língua inglesa da tragédia de Eurípides até 2005, assinalam-se quatro traduções anteriores, em 1780, 1882, 1884 e 1887. Cf. J. Michael Walton, *Found in Translation: Greek Drama in English* (Cambridge: Cambridge University Press, 2006), 252-253.
6. Sobre as adaptações de *As Troianas* ao longo do século XX, sugere-se a consulta de Willis, *Euripides’ Trojan Women*, que analisa diversas performances do drama representadas no Reino Unido, nos Estados Unidos da América, na Alemanha e em Israel, entre outros países, desde a primeira metade do século XX até aos anos 90. Especificamente para versões e adaptações representadas nos palcos espanhóis, cf. Lucía P. Romero Mariscal, “Las condenas de la guerra em *Las Troyanas* de Eurípides”, in *En Grecia y Roma IV: La paz y la Guerra*, ed. Andrés Pociña Pérez e Jesús M.ª García González (Granada: Universidad de Granada, 2013), 372-373. Sobre as adaptações encenadas em Israel durante a Primeira Guerra do Líbano (1982-1985), consulte-se Nurit Yaari, *Between Jerusalem and Athens: Israeli Theatre and the Classical Tradition* (Oxford: Oxford University Press, 2018), 186-210. Veja-se ainda uma importante síntese sobre a recepção do drama de Eurípides, não só no teatro, mas também nas artes visuais, na música, na dança e no cinema, em Rosanna Lauriola, “Trojan Women”, in *Brill’s companion to the reception of Euripides*, ed. Rosanna Lauriola e Kyriakos. N. Demetriou (Leiden: Brill, 2015), 66-92.

quais, *As Troianas*. Aliás, ao consultarmos a base de dados do APGRD⁷ para comparar o número de representações de uma peça nos primeiros 20 anos do século XXI com o total do século XX, verificamos que as versões ou adaptações de *As Troianas* foram representadas quase o dobro das vezes. Importa salientar que a base de dados não tem registo de todas as performances, pelo que o número real será ainda mais elevado.

Embora o recurso à peça das mulheres troianas em tempos de conflito não constitua uma novidade, no século XXI a tónica já não se centra exclusivamente na condenação da guerra, mas antes nas políticas adoptadas por vários países europeus em nome da segurança das suas fronteiras e da protecção dos seus cidadãos, que resultaram na miséria e na morte de milhares de seres humanos, perante o silêncio de grande parte do Ocidente. Assim, muitas destas representações assumem uma dimensão política e educacional, procurando esclarecer, sensibilizar e mesmo instruir os públicos sobre a situação dos refugiados, dando ainda origem a outro tipo de eventos com os mesmos objectivos.

2. Contexto

Recuemos, por isso, a 15 de Março de 2011. Na sequência da onda de manifestações que ocorreram em diversos países da zona MENA,⁸ em 2010, e que ficaram conhecidas no Ocidente como “Primavera Árabe”,⁹ protestos eclodiram na Síria. No entanto, o

-
7. Archive of Performances of Greek and Roman Drama, criado em 1996 pelos classicistas Edith Hall e Oliver Taplin, actualmente dirigido por Fiona Macintosh.
 8. Sigla em inglês que designa a região composta pelos países do Médio Oriente e do Norte de África.
 9. É importante esclarecer que o termo “Primavera Árabe” não é usado nos países da região MENA, onde se preferem expressões como “Revolução”, “Revolta” ou “Amargura Árabe” (*al-marar al-Arabi*). “Primavera Árabe” trata-se de uma expressão problemática, frequentemente percebida como uma imposição da visão ocidental e como uma manifestação de supremacia sobre o Oriente, dado que se inspira nas revoluções democráticas europeias de 1848, conhecidas como “Primavera das Nações” ou “Primavera do(s) Povo(s)”, e tem sido usada a períodos na história europeia que resultaram em maior representatividade nos governos e na consolidação de sistemas democráticos. Ora, o próprio termo “Árabe” ignora a complexidade e diversidade da região MENA, assumindo erroneamente que todos os países que a compõem partilham uma identidade cultural e étnica homogénea. Por outro lado, “Primavera” fomenta a expectativa de que estas revoltas seguiriam o exemplo do Ocidente, quando, na realidade,

conflito que, conseqüentemente, se gerou, ao contrário do que se verificou noutros países, teve contornos absolutamente trágicos: de acordo com o Observatório Sírio de Direitos Humanos, desde o início dos protestos até Março de 2021, mais de 590 000 pessoas foram mortas¹⁰ e, segundo o Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados (UNHCR), o número de pessoas a precisar de ajuda humanitária chegou aos 13 milhões, dos quais 6 milhões se encontravam em estado de enorme necessidade.¹¹ De 2011 até final de 2019, 13,4 milhões de pessoas foram forçadas a deslocar-se (mais de metade da população síria), um número que incluía 6,6 milhões de refugiados e 6,7 milhões de deslocados internos.¹² Isto sem contar com o número total, ainda desconhecido, de Sírios desaparecidos, muitos deles nas prisões do regime.

Uma grande parte da população síria, para fugir à morte e a condições de vida absolutamente miseráveis em cidades destruídas e sem quaisquer infraestruturas, deslocou-se para países vizinhos por acreditar que, em breve, poderia regressar a casa. Mas a continuidade do conflito, associada às condições dos campos de refugiados e à pobreza extrema vivida dentro e fora deles, levou a que muitas famílias tomassem a difícil decisão de procurar refúgio na Europa no Verão de 2015, dando início ao que a generalidade dos países europeus veio a designar de “crise de refugiados”.¹³ Esta decisão implicou longas caminhadas e passagem por diversos postos de controlo com perigos vários: muitos pereceram às mãos de criminosos organizados, outros foram assaltados por contrabandistas e outros foram torturados e violados. Muitos daqueles que conseguiram, apesar de tudo, chegar às embarcações para atravessarem o Mediterrâneo encontraram embarcações totalmente inadequadas para a viagem, mesmo depois de terem pago

cada país teve reivindicações e desfechos distintos, nem sempre orientados para a instauração de uma democracia (Marrocos, por exemplo, lutava pela transformação da sua monarquia absoluta numa monarquia constitucional).

10. Veja-se SOHR, “A decade of the Syrian revolution”, *Syrian Observatory for Human Rights*, March 14, 2021, <https://www.syriahr.com/en/208901/>.
11. Dados disponíveis e em constante actualização em: <https://www.unrefugees.org/emergencies/syria/>.
12. UNHCR, “Global Trends: Forced displacement in 2019” (United Nations High Commissioner for Refugees, 2020), <https://www.unhcr.org/5ee200e37>.
13. Este é um termo polémico para muitos refugiados, pois encaram-no como prova do fracasso dos países de acolhimento em tratar os refugiados como seres humanos.

quantias absurdas a exploradores e traficantes. Para muitos Sírios, o sonho de uma vida melhor terminou aqui, na morte por inalação de gásóleo e por hipotermia ou afogamento, quando muitas das embarcações naufragaram.¹⁴ Os que conseguiram chegar às margens da Europa enfrentaram um sem fim de provações: dias em alto-mar à espera de autorização para fundear, recepção por populações locais receosas e por jornalistas ávidos de histórias terríveis, tendas em campos sobrelotados, sem condições e sem qualquer actividade para passarem o tempo, e uma longa espera pela confirmação do estatuto de refugiados. Este é, aliás, um processo moroso, e caso os requerimentos de asilo sejam recusados, não existem advogados officiosos para os ajudar, o que, além de representar uma violação das leis europeias, manteve os Sírios numa “terra de ninguém” em termos de estatuto.¹⁵

Com o número crescente de refugiados a procurarem a Europa como porto de abrigo, foi-se instalando um medo generalizado quanto ao que tal afluxo poderia significar, tanto para a economia como para a segurança dos países, em detrimento da urgência da empatia, da percepção do refugiado enquanto ser humano e da necessidade de protecção de direitos humanos básicos. Assim, ao invés de se promoverem encontros entre os líderes dos vários países, para criação de uma acção comum que permitisse ajudar milhões de seres humanos, assegurando-lhes condições de integração, não se olvidando as questões problemáticas de natureza económica e social de cada um dos países de asilo, o discurso do medo saiu vitorioso. A Europa, em geral, tornou-se uma fortaleza contra a migração síria, inclusive violando-se leis internacionais e europeias. Por exemplo, em 2016, e apesar de fazerem parte da zona Schengen, países como Áustria, Dinamarca, França, Polónia, Suécia, entre outros, introduziram controlos nas suas fronteiras.

-
14. De acordo com a International Organization for Migration, de 2014 a finais de 2021, morreram no Mediterrâneo 22.845 pessoas, um número claramente inferior ao real, pois muitos corpos não foram encontrados. https://missingmigrants.iom.int/region/mediterranean?migrant_route%5B%5D=1376&migrant_route%5B%5D=1377&migrant_route%5B%5D=1378.
 15. Em termos jurídicos, um requerente de asilo não é um refugiado nem um migrante. Migrante é aquele que decide sair do seu país em busca de melhores condições de vida, encontrando-se sujeito às leis de imigração do país para o qual viajou. Já o requerente de asilo é alguém que fugiu do seu país porque a sua vida está em risco e que solicita protecção noutra Estado – o estatuto de refugiado – ao abrigo da Convenção de 1951, encontrando-se protegido por leis nacionais e internacionais, que lhe permitem o acesso à assistência dos Estados que lhe concederam asilo, bem como de outras organizações.

Propagou-se a ideia de que no meio dos refugiados viriam terroristas, pelo que era essencial proteger os povos europeus. Veiculou-se uma visão estereotipada das mulheres muçulmanas, apontadas como tradicionalistas, iletradas, ligadas exclusivamente à família e constrangidas do ponto de vista sexual, por oposição às mulheres ocidentais, vistas como modernas, progressistas e com total controlo sobre as suas escolhas e os seus corpos. Uma investigação do jornal britânico *The Guardian* denunciou a partilha, em 2018, de notícias falsas, criadas por um grupo de húngaros a pedido do seu Governo, que associavam refugiados a criminosos e terroristas, com o objectivo de garantir o terceiro mandato de Viktor Orbán – o líder que, em 2015, começou a construir um muro na fronteira com a Sérvia, violando leis internacionais e europeias, com a justificação de que estava a proteger os cidadãos europeus dos migrantes, tendo ainda exigido que parte do custo fosse pago pela União Europeia. Em 2015, quatro dias depois de um naufrágio no qual morreram 400 pessoas, uma célebre comentadora política escrevia que “What we need are gunships sending these boats back to their own country”, apelidando os refugiados de “cockroaches”. O termo foi criticado inclusive pelo Comissário de Direitos Humanos das Nações Unidas, Zeid Al Hussein, que veio lembrar que aquele termo fora o mesmo usado tanto pelos nazis como por aqueles que promoveram o genocídio no Ruanda. Divulgaram-se imagens falsas que promoviam o ódio, como a filmagem em que se veem refugiados a recusar pacotes de comida entregues pela ajuda humanitária, supostamente porque neles estava desenhada uma cruz cristã, o símbolo da Cruz Vermelha. Apesar de a própria organização ter vindo negar a razão da recusa e apesar de o próprio autor do vídeo ter vindo explicar a situação, o desmentido não obteve a mesma proporção de visibilidade e ainda hoje continua a ser partilhado nas redes sociais. Em suma, promoveu-se a luta entre duas sociedades, supostamente portadoras de valores distintos, em que os do Oriente ameaçariam substituir os do Ocidente, pondo em causa, e até ameaçando destruir, a nossa concepção do mundo tal como o conhecemos.

Este discurso foi amplamente disseminado por grande parte da comunicação social europeia, revertendo, assim, a percepção da realidade, pois as primeiras vítimas do terrorismo e da criminalidade eram precisamente aquelas que chegavam à Europa em busca de refúgio. Tal narrativa contribuiu para a erosão da solidariedade e da

empatia, conduzindo milhões de seres humanos à miséria e à morte.¹⁶ Em Outubro de 2018, o jornal *The New York Times* denunciou a sobrelotação, a falta de recursos e a burocracia excessiva enfrentada pelos refugiados em Moria, o maior campo de refugiados da Grécia, onde viviam na altura 9000 pessoas num espaço projectado para abrigar apenas 3100. O mesmo periódico revelou ainda que, numa reunião privada entre trabalhadores humanitários do campo e representantes do Governo grego e da União Europeia, um funcionário britânico sugeriu que as condições se mantivessem no mínimo, como forma de desencorajar futuras migrações para a Grécia.¹⁷ Nada foi feito, e o mundo só voltou a ouvir falar de Moria em 2020, quando cerca de 13 000 refugiados que ali viviam foram vítimas de um incêndio que destruiu aproximadamente 99% do campo. Além de verem os seus poucos haveres reduzidos a cinzas, os refugiados foram forçados a passar noites e dias a fio à beira das estradas, sem quaisquer condições, inclusive sanitárias, até que fosse erguido um novo campo.

A situação das mulheres é ainda mais grave que a dos homens pois, além de serem vítimas das mesmas violações de direitos humanos cometidas contra eles, são também alvo de actos agressivos identificados como violência de género, desde logo ainda em território sírio,¹⁸

-
16. Vejam-se os seguintes estudos: Greg Philo, Emma Briant e Pauline Donald, “The Role of the Press in the War of Asylum”, *Race & Class* 55, n° 2 (2013): 28-41, doi: 10.1177/0306396813497873; Mike Berry, Inaki Garcia-Blanco e Kerry Moore, “Press coverage of the refugee and migrant crisis in the EU: a content analysis of five European countries” (Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees, 2016), <http://www.unhcr.org/56bb369c9.html>; Nicola Langdon, “Empathy and Othering: Framing Syria’s Refugee Crisis in the British Press”, in *Critical Perspectives on Migration in the Twenty-First Century*, ed. Marianna Karakoulaki, Laura Southgate e Jakob Steiner (Bristol: E-International Relations Publishing, 2018), 99-111.
 17. Cf. Patrick Kingsley, “‘Better to Drown’: A Greek Refugee Camp’s Epidemic of Misery”, *The New York Times*, October 2, 2018, <https://www.nytimes.com/2018/10/02/world/europe/greece-lesbos-moria-refugees.html>.
 18. Veja-se o relatório emitido pela Comissão Internacional Independente de Inquérito sobre a República da Síria, elaborado a partir de entrevistas a sobreviventes, familiares, testemunhas, desertores, profissionais de saúde, advogados e outros membros das comunidades, entre 2011 e 2017: Independent International Commission of Inquiry on the Syrian Arab Republic, “‘I lost my dignity’: Sexual and gender-based violence in the Syrian Arab Republic. Conference room paper of the Independent International Commission of Inquiry on the Syrian Arab Republic, A/HRC/37/CRP.3” (United Nations Human Rights Council, 2018), <https://www.ohchr.org/Documents/HRBodies/HRCouncil/CoISyria/A-HRC-37-CRP-3.pdf>. Veja-se ainda SNHR, “On the International Day for the Elimination of Violence against

à imagem, na verdade, de vários outros conflitos armados ao longo da História, como refere um relatório da Amnistia Internacional:

Victory over an enemy force can be interpreted as a licence to rape, with women's bodies seen as the spoils of war. Throughout history women's bodies have been considered the legitimate booty of victorious armies. Tacit or explicit licence to rape is given by commanders as a means of "bonding" the men in their units.¹⁹

A fuga para outros países não melhorou a situação, sendo já vários os estudos que salientam os perigos acrescidos para as mulheres, não só durante as rotas migratórias, mas também nos campos de refugiados, como consequência do seu género.²⁰ Os riscos são ainda mais graves quando as mulheres se encontram sozinhas,²¹ seja porque os maridos e/ou filhos foram mortos, desapareceram, optaram por permanecer na Síria (para tomarem conta de familiares, protegerem as suas casas, lutarem na oposição, etc.) ou partiram para a Europa. Note-se que, no Verão de 2015, houve quem questionasse onde se encontravam as mulheres e as crianças, pois apenas se viam homens, sobretudo jovens, a chegar às fronteiras. Esta foi, aliás, uma das razões pelas quais Donald Trump, na altura Presidente dos Estados Unidos, se referiu aos refugiados num comício como "the greatest Trojan horse of all time",²²

Women: Ninth Annual Report on Violations against Females in Syria" (Syrian Network for Human Rights, 2020), https://snhr.org/wp-content/pdf/english/On_the_International_Day_for_the_Elimination_of_Violence_against_Women_Ninth_Annual_Report_on_Violations_against_Females_in_Syria_en.pdf.

19. Amnesty International, *Lives blown apart: Crimes against women in times of conflict: Stop violence against women* (UK: Amnesty International Publications, 2004), 15.
20. Sugere-se a consulta dos seguintes estudos: Simon Pickering e Brandy Cochrane, "Irregular Border-Crossing Deaths and Gender: Where, How and Why Women Die Crossing Borders", *Theoretical Criminology* 17, n.º 1 (2012): 27-48; Özlem Özdemir, "Forced Migration and Security Threats to Syrian Refugee Women", in *Critical Perspectives on Migration in the Twenty-First Century*, ed. Marianna Karakoulaki, Laura Southgate e Jakob Steiner (Bristol: E-International Relations Publishing, 2018), 127-142.
21. Vários relatos das experiências de mulheres que viajaram sem estarem acompanhadas por um membro do sexo masculino, e o quanto isso as afectou na sua vivência diária, podem ser lidos em UNHCR, "Woman alone: The fight for survival by Syria's refugee women" (United Nations High Commissioner for Refugees, 2014), <https://www.unhcr.org/ar/53bb8d006>.
22. Associated Press, "Donald Trump: refugees could be 'the greatest Trojan horse of all time' - video", *The Guardian*, November 19, 2015, [*Axioma Series in Pedagogy and Philosophy of Education*, No. 5 \(2025\): 385-406](https://www.theguardian.com/us-

</div>
<div data-bbox=)

numa óbvia tentativa de associar os refugiados sírios a terroristas. Na verdade, e de início, os homens decidiram não levar consigo as mulheres, não só porque a viagem implicava custos elevados e perigos vários, mas também porque não tinham quaisquer certezas acerca de onde conseguiriam chegar e das condições que os esperavam. O plano consistia em estabelecerem-se em algum local seguro e a restante família juntar-se a eles posteriormente.²³ Ora, esta decisão deixou as mulheres nos campos de refugiados numa situação ainda mais fragilizada, e quando as políticas europeias começaram a colocar entraves à entrada de cidadãos sírios, as mulheres, com o receio de não verem mais as suas famílias juntas, decidem juntar-se-lhes, começando a chegar à Europa, com as suas crianças, no início de 2016, correndo riscos elevadíssimos de vida e expondo-se a actos de violência de género precisamente por viajarem sozinhas. Muitas ficaram pela travessia, mas outras conseguiram chegar à Europa, embora a muito custo, tendo inclusive perdido filhos pelo caminho e muita da sua dignidade, encontrando-se de novo em campos de refugiados, nos quais todas as dificuldades por que antes haviam passado se voltaram a repetir.

3. As mulheres troianas da Síria

Ora, é precisamente neste contexto que começam a surgir, tanto na Europa como no Oriente Próximo, várias representações da tragédia *As Troianas*, de Eurípides. Na verdade, as mulheres sírias pareciam as protagonistas naturais da peça, pois os horrores vividos pelas troianas eram, para elas, experiências reais: a destruição das casas e da pátria, a perda de familiares e amigos (muitos diante dos seus olhos), a crueldade e os abusos sobre os corpos, a mudança da fortuna.

Assim, Charlotte Eagar e Willy Stirling, produtores ingleses, ambos licenciados em Estudos Clássicos e jornalistas de profissão, decidiram criar, a partir da tragédia de Eurípides, um projecto de teatro tera-

news/video/2015/nov/19/donald-trump-refugees-could-be-greatest-trojan-horse-of-all-time-video.

23. A jornalista Maria von Welser, questionando-se também sobre onde estariam as mulheres e as crianças, visitou vários campos de refugiados nos países que fazem fronteira com a Síria e reuniu os testemunhos num livro que, significativamente, intitulou de *No Refuge for Women*. Cf. Maria von Welser, *No Refuge for Women: The Tragic Fate of Syrian Refugees*, trad. Jamie McIntosh (Canada: Greystone Books, 2017).

pêutico com mulheres refugiadas da Síria, sem qualquer experiência de actuação, com dois objectivos: por um lado, ajudar as mulheres a superarem os traumas decorrentes das situações por que passaram, e daí a sua vertente terapêutica; e, por outro, sensibilizar a comunidade internacional para a situação em que milhões de refugiados viviam, decorrente de políticas que pareciam não ter em consideração que se tratava de seres humanos, e daí a sua vertente política e educacional. Como refere uma das actrizes, Maha, num curto filme de divulgação do projecto:

Troy's story is very similar to Syria's story, its women, its children, the country that was destroyed. So when they offered us this text and this play we were very keen to participate because we all lived the real experience. It's not like we needed to write a new story, whatever happened in Troy was documented, but it's no more than what happened in Syria.²⁴

Assim, com a colaboração de Omar Abusaada,²⁵ dramaturgo e encenador sírio com experiência em projectos de teatro terapêutico e nos métodos do teatro aplicado (que ganhou destaque nas últimas décadas, principalmente devido ao elevado número de refugiados e ao estado da sua saúde mental), um novo texto foi sendo criado: a partir da leitura e discussão em conjunto do texto de Eurípidés, intercalaram-se os seus versos com as histórias reais destas mulheres, estabelecendo-se um diálogo entre a tragédia troiana e a tragédia síria, do qual resultou a criação de uma peça intitulada *Syrian Trojan Women*, apresentada na Jordânia em 2013.²⁶

A analogia entre as mulheres sírias e as mulheres troianas revelou-se eficaz na forma como despertou empatia na audiência, algo

-
24. DevelopingArtists1. “Queens of Syria 2016 – Project Film”, YouTube video, April 20, 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=KqETHpLtokg>.
 25. Nascido em 1977 e formado pelo Instituto Superior de Artes Dramáticas, em Damasco, Omar Abusaada foi um dos poucos artistas que continuou a tentar trabalhar no seu país durante os primeiros anos do conflito, acabando por se deslocar para a Alemanha, onde se encontra actualmente. A influência do conflito da Síria e as questões políticas que lhe são inerentes estão espelhadas nas escolhas das peças cuja direcção ou encenação aceitou fazer, das quais destacamos *Look at the streets... this is what hope looks like* (2011), *Could you please look into the camera?* (2012), *While I was waiting* (2016), *Aleppo. A Portrait of Absence* (2017) e *Damascus 2045* (2019).
 26. Sobre esta peça e o processo que lhe deu origem, sugere-se a leitura de Sandra Pereira Vinagre, *As Mulheres Troianas da Síria* (Lisboa: Edições Colibri, 2024), 101-117.

evidente na sua reacção. O público, maioritariamente composto por familiares das mulheres, outros refugiados e jordanos (alguns dos quais se ressentiam da presença de um número tão elevado de Sírios no seu país), passou a vê-las, assim como às suas famílias, como seres humanos e não apenas como meros números ou estatísticas, ao reconhecer e empatizar com o seu sofrimento.

As iniciativas espoletadas pela representação desta peça foram várias e em todas elas se denota não só um apelo à sensibilização sobre a situação destas mulheres, como um esforço pedagógico no esclarecimento de vários dos preconceitos associados aos refugiados.

Em 2014, algumas das mulheres, juntamente com Nawar Bulbul e May Scaff, actores e activistas sírios, Eyad Hourani, actor de cinema palestino, e Nabil Sawalha, humorista jordano, entre outros, participaram numa série intitulada *We are all Refugees*. O projecto teve como objectivo abordar problemáticas inerentes à vida dos refugiados nos campos, como os casamentos forçados²⁷, a violência doméstica²⁸ e a exploração decorrente do facto de não lhes ser permitido trabalhar (legalmente) na Jordânia. Transmitida pela SouriaLi, a mais conhecida estação de rádio de emigrantes sírios, com transmissões em diversos países do Médio Oriente, nos Estados Unidos da América e na página da internet do UNHCR, a série foi um sucesso,²⁹ pelo que, em 2015, foi adaptada por Liz Rigbey e transmitida pela Rádio BBC e pelo UNHCR, sob o nome *Welcome to Zaatari*. Ainda em 2014, foi lançado um documentário de Yasmin Fedda, cineasta que acompanhou os

-
27. O número de casamentos que envolvem menores começou a aumentar, não podendo, contudo, ser ignorado o facto de que muitas dessas crianças são entregues voluntariamente por pais absolutamente desesperados, que veem nestas uniões não só uma forma de as proteger sexualmente (uma vez que grande parte das mulheres violadas são solteiras) e financeiramente, mas também um passaporte para uma vida melhor em termos de habitação, alimentação, vestuário, entre outros, e mais segura fora dos campos de refugiados.
 28. Em 2015, crianças do campo de refugiados de Shatila participaram numa peça intitulada *Laysh hayk?* (Porque é que as coisas são assim?), patrocinada pela Organização Não Governamental belga SB OverSeas, criada a partir das perguntas que as crianças mais faziam aos seus professores, sendo muitas delas reveladoras do ambiente desesperado em que viviam: “Porque é que somos tantos a viver no mesmo quarto?”, “Porque é que as meninas se casam aos 10, 11 anos?”, “Porque é que o pai me bate a mim e à mãe?”.
 29. Sobre esta série, sugere-se a leitura do estudo de Edward Ziter, “Radio Drama by and about Syrian Refugees: Reimagining the Nation on Sourali”, in *Theatre in the Middle East: Between Performance and Politics*, ed. Babak Rahimi (London & New York: Anthem Press, 2020), 123-142.

ensaios de *Syrian Trojan Women*, o qual intercala momentos da criação da peça, partes da representação e entrevistas com três das mulheres – Fatima, Maha e Suad – nos seus apartamentos em Amã. Este documentário, intitulado *Queens of Syria*, ganhou inúmeros prémios³⁰ e foi amplamente divulgado, deixando a nu as condições reais em que viviam as mulheres refugiadas. Como refere Reem, uma das mulheres que participou na performance,

I think that the spread of the film across cinema screens or even television and which is the most popular will convey the idea of the project to the community – that is, that everyone can do something and nothing is impossible.³¹

Ainda em 2014, o Laboratory for Global Performance and Politics, da Universidade Georgetown, em Washington, nos Estados Unidos, convidou a produção de *Syrian Trojan Women* para abrir o “Myriad Voices: A Cross-Cultural Performance Festival”. O evento incluía a apresentação de uma série de performances seguidas de fóruns públicos, debates e outras actividades, com o objectivo de aprofundar a compreensão da comunidade muçulmana. Como os vistos das mulheres foram recusados pelas autoridades norte-americanas, sob o argumento de que não tinham laços suficientemente fortes no país de origem para garantir o seu regresso, foi organizada uma conferência onde se projectaram partes da peça e imagens dos bastidores, seguindo-se um debate via *Skype* com algumas das mulheres e membros da equipa artística. Após a conferência, realizou-se um segundo debate, desta vez com artistas e eminentes especialistas em política, sobre a situação na Síria, os refugiados e o papel da arte. Destacou-se, em particular, a forma como a arte pode ser um motor de humanização, ajudando a que os refugiados, em geral, e estas mulheres, em espe-

-
30. Entre os quais, o prémio Pérola Negra para melhor realizadora de documentário do mundo árabe no Festival Internacional de Cinema de Abu Dhabi (2014), uma menção especial do UHNCR na 3.ª edição do Festival Internacional de Cinema dos Direitos do Homem - Human Screen Festival, na Tunísia (2014), o prémio do UHNCR e CONARE (Comité Nacional para os Refugiados, Brasil) para melhor realizadora no CineMigrante Festival, na Argentina (2015), e o prémio de melhor documentário no Twin Cities Arab Film Festival, nos Estados Unidos (2016).
31. Reem Assayah, “We feel that we found our self after we lost it in the war”, *Open Democracy*, March 2, 2015, <https://www.opendemocracy.net/en/5050/we-feel-that-we-found-our-self-after-we-lost-it-in-war/>.

cífico, sejam vistos e tratados como seres humanos. Na sequência deste evento, a produção aceitou o convite da Fundação Tällberg para a apresentação de uma versão abreviada da peça no CERN – Conseil Européen pour la Recherche Nucléaire, a que se seguiu um debate em que participaram artistas, académicos, administradores de empresas e ex-funcionários do Governo e no qual se discutiu o dramático estado da Síria e as responsabilidades dos outros países num mundo cada vez mais globalizado.

A divulgação que o projecto ganhou com estes eventos foi tal que, em 2016, numa parceria entre a Refuge Productions e a Developing Artists³² e com recurso a financiamentos atribuídos por diversas instituições e organizações, a Trojan Women Project³³ decide levar a peça até ao Reino Unido, onde foi representada por várias noites, depois da sua estreia em Londres, no Young Vic Theater, em seis cidades do Reino Unido com legendas em língua inglesa. A peça, agora intitulada *Queens of Syria* e com encenação de Zoe Lafferty, dramaturga, produtora teatral e encenadora inglesa, foi alvo de um processo transformativo, com o claro objectivo de fazer com que o público agisse³⁴. Uma motivação política cuja consecução assentou essencialmente na promoção de dois valores interligados: compaixão e responsabilização, ambos necessários para que um cidadão se questione sobre o que poderá fazer para realmente ajudar estas mulheres.

Ora, isso só poderia realmente acontecer caso as pessoas presentes no público se reconhecessem nas mulheres que se apresentam no palco, e se, numa lógica pedagógica, fossem esclarecidos muitos dos preconceitos que foram propagados pela Europa. Assim, no programa, passaram a constar os nomes e fotografias das atrizes, em cujas cabeças foi desenhada uma coroa azul, como se de rainhas se tratasse, acompanhadas de pequenos textos a partir dos quais se depreende que, antes de se tornarem refugiadas, as suas vidas eram semelhantes às das mulheres europeias: algumas possuem educação superior, outras são donas das

32. Instituição de caridade, presidida por Oliver King, que tem como objectivo apoiar as artes, tanto em nações que tenham passado por conflitos, como em comunidades carenciadas.

33. Na sequência de *Syrian Trojan Women*, Charlotte Eagar e William Stirling criaram a “The Trojan Women Project”, uma plataforma para os refugiados sírios contarem as suas próprias histórias através do teatro. Desde então, têm sido criadas várias produções que incluem neste momento refugiados oriundos não apenas da Síria, mas também de outros países, como Afeganistão e Ucrânia.

34. Sobre este processo, veja-se Vinagre, *As Mulheres Troianas da Síria*, 185–193.

suas próprias empresas e outras são domésticas, com sucessos pessoais e profissionais que, contudo, são automaticamente ignorados quando assumem a identidade de refugiadas, tal como refere Reem, uma das atrizes, numa conferência de imprensa:

Normally people think that refugees are just people living in camps and tents, that they're not educated, that they're not workers, that they're not... people! Unfortunately that's the main vision. We need people to understand that we are people just like them; we had homes, families, jobs, schools and we lost it all because of the war, not because of us, not because we wanted this. Something horrible happened to us, and we are just trying to move forward. We just want to say that we are human, and we are really peaceful people. So there is a huge message behind this play, and it gives us the space to be ourselves and help people understand us in the right way.³⁵

Ainda que mantenham o uso do *hijab* ou do *niqab*,³⁶ as mulheres apresentam-se com vestidos que, embora evoquem tradicionalismo pelas suas formas, são constituídos por tecidos elaborados, com cores fortes, aproximando-os da estética europeia, ao contrário dos vestidos simples e de cor preta que tinham usado na representação na Jordânia. A certa altura da peça, cada mulher exhibe ao público uma folha de papel que, na realidade, comprova o seu estatuto de requerente de asilo e que rasgam simbolicamente, esclarecendo que não pretendem ser refugiadas nem permanecer indefinidamente nos países de acolhimento, mas sim regressar ao seu país. Ao fazê-lo, recordam ao público a ideia propagada de que os refugiados vinham para ficar e islamizar a Europa.

Noutra altura da peça, uma mulher dirige-se à boca de cena e, agora em língua inglesa, com tradução para árabe feita por outra participante, coloca ao público as mesmas perguntas que os jornalistas europeus fazem aos refugiados quando estes saem do que apelidam de

35. Mersa Auda, "Queens of Syria press conference: Charlotte Eagar, Reem and Zoe Lafferty discuss the process and the message behind the play", *The Upcoming*, July 6, 2016, <https://www.theupcoming.co.uk/2016/07/06/queens-of-syria-press-conference-charlotte-eagar-reem-and-zoe-lafferty-discuss-the-process-and-the-message-behind-the-play/>.

36. O *hijab* é um lenço que cobre a cabeça e o pescoço, deixando à vista apenas o rosto, enquanto o *niqab* cobre não só a cabeça e o pescoço, mas também a boca e o nariz, deixando apenas os olhos e a testa descobertos.

“barcos da morte”:³⁷

Why did you run away from Syria? (...) How do you survive trauma? Do you have nightmares? Do you know anyone who has drowned on the boats? How come you have a smart phone? Sorry, your story is not sad enough. Do you have a sadder story?

Estas perguntas, efectuadas com um rasgado sorriso, claramente forçado, e num tom marcadamente paternalista, põem a nu vários dos preconceitos sobre a vida dos refugiados, de que é demonstrativa, por exemplo, a pergunta sobre como é que conseguem ter um telemóvel de última geração. Ora, estas pessoas não eram miseráveis e indigentes. Tinham vidas comuns como as de qualquer outra pessoa, com casas, empregos, computadores, telemóveis, etc. Além disso, os telemóveis são um tesouro para os refugiados, por serem a única forma de conseguirem manter-se em contacto com os familiares e amigos, com os que ficaram e com os que partiram para outros países.

Ao longo da peça, o resultado da inacção dos cidadãos que vivem numa União Europeia democrática é visível em vários dos testemunhos destas mulheres. Ao mostrarem ao público as consequências das suas escolhas em termos políticos, exige-se um acto de responsabilização pelas suas decisões, que afectaram vidas humanas, podendo retirar-lhes tudo, desde a dignidade até à própria vida.

As 25 mulheres que integravam o elenco da peça apresentada na Jordânia, e que aceitaram participar nesta nova adaptação, foram acompanhadas pelas realizadoras Charlotte Ginsborg e Anatole Sloan, desde a sua chegada ao Reino Unido até à sua partida para a Jordânia. Posteriormente, as realizadoras criaram um documentário, intitulado *The World to hear: Queens of Syria UK Theatre Tour*, que estreou em 2018 no Festival de Cinema de Glasgow, na Escócia, contribuindo para a sensibilização sobre a situação das mulheres refugiadas sírias.

Também para assinalar a vinda destas mulheres ao Reino Unido, o Instituto público britânico, British Council, criou um pacote educa-

37. Na parte final do documentário *Soltanto il mare* (realizado em 2011 por Dagmawi Yimer, Fabrizio Barraco e Giulio Cederna, e que conta a história de um migrante, Dagmawi Yimer, que desembarcou como imigrante ilegal na ilha de Lampedusa em 2006), pode ver-se a chegada de refugiados à ilha. Nesse momento, a câmara, em vez de os filmar, vira-se para a horda de jornalistas que se atropelam para conseguir captar em directo o medo, a frustração e o desespero daquelas pessoas.

cional, que foi disponibilizado gratuitamente a todos os professores do país. O material incluía sugestões de exercícios destinados a conscientizar os mais jovens para a situação da Síria, as dificuldades enfrentadas pelos refugiados para chegarem aos países de acolhimento e a realidade das suas vidas. Devido à complexidade e controvérsia destas questões, os professores tinham necessariamente que estar bem informados, pelo que este pacote possuía um conjunto de materiais e recursos didácticos. Pelo modo como os exercícios foram elaborados, os alunos são encorajados a questionar, a reflectir e a analisar as diversas problemáticas e os diferentes pontos de vista. Promove-se, assim, o seu pensamento crítico, explorando-se diferentes perspectivas em vez de lhes ser oferecida uma “verdade única”, conduzindo-os não só a descobrir os seus próprios valores e crenças, mas também a reflectir sobre as consequências das suas escolhas enquanto cidadãos de um sistema democrático.

Um dos exercícios, por exemplo, consiste na escuta de testemunhos de mulheres sobre a sua fuga da Síria, as viagens efectuadas para chegarem a um país de acolhimento e o modo como foram recebidas. Depois, é entregue a cada aluno um mapa para que desenhem os percursos, abrindo o caminho para um debate sobre o porquê das viagens, os sentimentos envolvidos no processo de abandono das suas casas, amigos e família, os porquês das hostilidades das populações e soluções de integração destas pessoas nas escolas e comunidades. Outra das tarefas consiste em dividir uma turma em pequenos grupos e entregar a cada um fotografias de objectos diversos como um tacho, uma fotografia de família, uma boneca oferecida por avós, um livro, uma colcha de cama, dinheiro, passaporte, água engarrafada, etc. Em seguida, cada grupo dispõe de 10 minutos para abandonar simbolicamente as suas casas e escolher 10 objectos que poderá levar consigo, discutindo-se depois as suas escolhas. Outro exercício propõe que o aluno descubra quem é o membro do Parlamento do Reino Unido que o representa e qual a sua posição sobre os refugiados. Caso não concorde com essa abordagem, é incentivado a escrever-lhe uma carta, expondo o assunto e apresentando o seu ponto de vista.

A acompanhar a criação deste pacote educacional, alunos de anos mais avançados de centenas de escolas da Commonwealth puderam ainda assistir e participar em transmissões ao vivo com várias das mulheres sírias que integraram o elenco da peça e que se disponibilizaram a responder às suas perguntas.

Conclusão

O ressurgimento de peças adaptadas ou inspiradas em tragédias gregas, nomeadamente *As Troianas*, no contexto do afluxo de refugiados para a Europa, demonstra o poder do teatro na alteração de percepções e na transformação de vidas ao suscitar questões, promover reflexões, esclarecer preconceitos e, conseqüentemente, desencadear acções. É certo que, por um lado, peças como *Queens of Syria* se afastam das tragédias que as inspiraram. Embora as mulheres refugiadas partilhem os mesmos sofrimentos das figuras trágicas, a sua reacção perante os acontecimentos é radicalmente distinta: elas recusam o destino de desgraça e humilhação historicamente reservado às troianas e transformam o sofrimento em força, num impulso poderoso e contagiante que as leva a querer travar a guerra e a aspirar a regressar para reconstruir o seu país, algo impossível para as troianas. Assim, estas peças tornam-se inteiramente novas, ajustando-se ao conceito de Kekis de “hyperplay” – uma peça de teatro completamente nova, readaptada para o mundo contemporâneo, com uma nova configuração das figuras femininas.³⁸ Mas, por outro lado, aproximam-se do sentido do teatro na *polis*, ao se transformarem em peças que desafiam os espectadores a assumir a sua responsabilidade colectiva, confrontando-os com as conseqüências das suas escolhas políticas sobre outros seres humanos. A globalização, que, por várias razões, veio expor as fragilidades da democracia contemporânea, mostrou que as decisões políticas de um país transcendem as suas próprias fronteiras. Neste sentido, estas adaptações recuperam o papel do teatro como espaço de reflexão política e social, e, por conseguinte, educacional, aproximando-nos das suas raízes na Grécia Antiga. Além disso, evocam um dos valores éticos fundamentais da cultura grega, a *xenia* ou a hospitalidade³⁹, fundamental no debate contemporâneo sobre os direitos dos refugiados. Como salienta S. E. Wilmer, estas adaptações das tragédias gregas, onde temas como exílio e pedidos de asilo são recorrentes,

38. Cf. Olga Kekis, *Hypertheatre: Contemporary Radical Adaptation of Greek Tragedy* (London & New York: Routledge, 2020).

39. Cf. Ana Alexandra Alves de Sousa, “Hospitality in the Ancient World: Tolerance and War”, in *The Process of Becoming Other in the Classical and Contemporary World*, ed. Andreas Gonçalves Lind, Ana Paula Pinto e Dominique Lambert (Cham: Palgrave Macmillan, 2024), 3-16.

encouraged members of the audience to question their own place and identity in the nation-state and their responsibility to those who have been excluded. Such performances have raised questions about whether to simply pity the tragedy on stage or whether to become actively involved with these issues.⁴⁰

Contudo, como Victoria Wohl sublinha, “Tragedy can only supply the provocation; it cannot itself perform the action.”⁴¹ A justiça para os refugiados reside, assim, nas mãos dos espectadores. Adaptações das tragédias gregas como *Queens of Syria* desafiam o público ocidental a questionar e a opor-se às políticas rigorosas enfrentadas pelos refugiados, frequentemente moldadas por discursos e orientações xenófobas. Estas peças apelam a uma perspectiva humanista, que não pode ser selectiva, levando os espectadores a reflectir sobre o verdadeiro significado de humanidade. Essa mesma interrogação surge nos últimos momentos da peça, quando Anwar pergunta: “What does it mean to be a human?”

O retorno às tragédias gregas revela, assim, a importância e a utilidade de recuperar a natureza educacional do teatro antigo, essencial para a formação de cidadãos conscientes e activos, sobretudo num tempo como o actual, marcado por fortes e perigosos conflitos, não apenas militares, mas também religiosos e políticos, e por um elevado individualismo, que conduz ao afastamento de valores comunitários e à desvalorização da colaboração para o bem comum. Vários dos eventos anteriormente referidos demonstram precisamente o papel motriz da educação na construção de um melhor entendimento entre povos. O regresso à Grécia Antiga, inclusive no ensino de crianças e jovens, pode ser um dos instrumentos que permitem recuperar valores humanitários e democráticos, ao promover o esclarecimento de preconceitos, a desconstrução de estereótipos e a humanização do “outro”, metodologias essenciais para educar para a Paz.

Referências

Amnesty International. *Lives blown apart: Crimes against women in times of conflict: Stop violence against women*. UK: Amnesty International Publications, 2004.
Assayah, Reem. “We feel that we found our self after we lost it in the war”. *Open Democracy*, March 2, 2015.

-
40. S. E. Wilmer, *Performing Statelessness in Europe* (London: Palgrave Macmillan, 2018), 40.
 41. Victoria Wohl, *Euripides and the Politics of Form* (Oxford: Princeton University Press, 2015), 137.

- <https://www.opendemocracy.net/en/5050/we-feel-that-we-found-our-self-after-we-lost-it-in-war/>. Associated Press. “Donald Trump: refugees could be ‘the greatest Trojan horse of all time’ - video”. *The Guardian*, November 19, 2015. <https://www.theguardian.com/us-news/video/2015/nov/19/donald-trump-refugees-could-be-greatest-trojan-horse-of-all-time-video>.
- Auda, Mersa. “Queens of Syria press conference: Charlotte Eagar, Reem and Zoe Lafferty discuss the process and the message behind the play”. *The Up Coming*, July 6, 2016. <https://www.theupcoming.co.uk/2016/07/06/queens-of-syria-press-conference-charlotte-eagar-reem-and-zoe-lafferty-discuss-the-process-and-the-message-behind-the-play/>.
- Behler, Ernst. “A. W. Schlegel and the Nineteenth-Century *Damnatio* of Euripides”. *Greece, Rome, and Byzantine Studies* 27, n.º 4 (1986): 335-367.
- Berry, Mike, Inaki Garcia-Blanco e Kerry Moore. “Press coverage of the refugee and migrant crisis in the EU: a content analysis of five European countries”. Geneva: United Nations High Commissioner for Refugees, 2016. <http://www.unhcr.org/56bb369c9.html>.
- DevelopingArtists1. “Queens of Syria 2016 – Project Film”, YouTube video, April 20, 2016. <https://www.youtube.com/watch?v=KqETHpLtokg>.
- Independent International Commission of Inquiry on the Syrian Arab Republic. “‘I lost my dignity’: Sexual and gender-based violence in the Syrian Arab Republic. Conference room paper of the Independent International Commission of Inquiry on the Syrian Arab Republic, A/HRC/37/CRP.3”. United Nations Human Rights Council, 2018. <https://www.ohchr.org/sites/default/files/Documents/HRBodies/HRCouncil/ColSyria/A-HRC-37-CRP-3.pdf>.
- Kekis, Olga. *Hypertheatre: Contemporary Radical Adaptation of Greek Tragedy*. London & New York: Routledge, 2020.
- Kingsley, Patrick. “‘Better to Drown’: A Greek Refugee Camp’s Epidemic of Misery”. *The New York Times*, October 2, 2018. <https://www.nytimes.com/2018/10/02/world/europe/greece-lesbos-moria-refugees.html>.
- Langdon, Nicola. “Empathy and Othering: Framing Syria’s Refugee Crisis in the British Press”. In *Critical Perspectives on Migration in the Twenty-First Century*, editado por Marianna Karakoulaki, Laura Southgate e Jakob Steiner, 99-111. Bristol: E-International Relations Publishing, 2018.
- Lauriola, Rosanna. “Trojan Women”. In *Brill’s companion to the reception of Euripides*, editado por Rosanna Lauriola e Kyriakos N. Demetriou, 44-99. Leiden: Brill, 2015.
- Murray, Gilbert. *The Trojan Women of Euripides*. London: G. Allen, 1905.
- Özdemir, Özlem. “Forced Migration and Security Threats to Syrian Refugee Women”. In *Critical Perspectives on Migration in the Twenty-First Century*, editado por Marianna Karakoulaki, Laura Southgate e Jakob Steiner, 127-142. Bristol: E-International Relations Publishing, 2018.
- Philo, Greg, e Emma Briant e Pauline Donald. “The Role of the Press in the War of Asylum”. *Race & Class* 55, n.º 2 (2013): 28-41. doi: 10.1177/0306396813497873.
- Pickering, Simon, e Brandy Cochrane. “Irregular Border-Crossing Deaths and Gender: Where, How and Why Women Die Crossing Borders”. *Theoretical Criminology* 17, n.º 1 (2012): 27-48.
- Pritchett, W. Kendrick. *The Greek State at War* 5. Berkeley: University of California Press, 1991.
- Rocha Pereira, Maria Helena. “As Troianas”. In *Eurípides. Tragédias III*, editado por Maria de Fátima Sousa e Silva, 73-132. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda e Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, 2018.
- Romero Mariscal, Lucía P. “Las condenas de la guerra em *Las Troianas* de Eurípides”. In *En Grecia y Roma IV: La paz y la Guerra*, editado por Andrés Pociña Pérez e Jesús M.ª García González, 371-384. Granada: Universidad de Granada, 2013.
- SNHR. “On the International Day for the Elimination of Violence against Women: Ninth Annual Report on Violations against Females in Syria”. Syrian Network for Human Rights, 2020. https://snhr.org/wp-content/pdf/english/On_the_International_Day_for_the_Elimination_of_Violence_against_Women_Ninth_Annual_Report_on_Violations_against_Females_in_Syria_en.pdf.
- SOHR. “A decade of the Syrian revolution”. *Syrian Observatory for Human Rights*, March 14, 2021. <https://www.syriaohr.com/en/208901/>.
- Sommerstein, Alan H. *Greek Drama and Dramatists*. London & New York: Routledge, 2002.
- Sousa, Ana Alexandra Alves de. “Hospitality in the Ancient World: Tolerance and War”. In *The Process of Becoming Other in the Classical and Contemporary World*, editado por Andreas Gonçalves Lind, Ana Paula Pinto e Dominique Lambert, 3-16. Cham: Palgrave Macmillan, 2024.

- UNHCR. "Woman alone: The fight for survival by Syria's refugee women". United Nations High Commissioner for Refugees, 2014. <https://www.unhcr.org/ar/53bb8d006>.
- UNHCR. "Global Trends: Forced displacement in 2019". United Nations High Commissioner for Refugees, 2020. <https://www.unhcr.org/5ee200e37>.
- Vinagre, Sandra P., *As Mulheres Troianas da Síria*. Lisboa: Edições Colibri, 2024.
- Walton, J. Michael. *Found in Translation: Greek Drama in English*. Cambridge: Cambridge University Press, 2006.
- Welser, Maria von. *No Refuge for Women: The Tragic Fate of Syrian Refugees*. Tradução de Jamie McIntosh. Canada: Greystone Books, 2017.
- Willis, Avery T., "Euripides' *Trojan Women*: a 20th century war play in performance". PhD diss., University of Oxford, 2005.
- Wilmer, S. E. *Performing Statelessness in Europe*. London: Palgrave Macmillan, 2018.
- Wohl, Victoria. *Euripides and the Politics of Form*. Oxford: Princeton University Press, 2015.
- Yaari, Nurit. *Between Jerusalem and Athens: Israeli Theatre and the Classical Tradition*. Oxford: Oxford University Press, 2018.
- Ziter, Edward. "Radio Drama by and about Syrian Refugees: Reimagining the Nation on Sourali". In *Theatre in the Middle East: Between Performance and Politics*, editado por Babak Rahimi, 123-142. London & New York: Anthem Press, 2020.

19

Tecendo a cultura da paz com as juventudes escolares brasileiras: uma revisão sistemática na pós-graduação

VICTOR HUGO NEDEL OLIVEIRA


ABSTRACT

The social dynamics experienced by youth play a fundamental role in shaping a more just society. A systematic literature review on “youth, school, and the culture of peace” in Brazilian postgraduate studies was conducted using the Digital Library of Theses and Dissertations. Of the 40 works initially identified, 10 were selected for detailed analysis, with notable concentrations in 2009 and 2012. The Federal University of Ceará stood out with six selected studies, indicating a significant concentration of research in the northeastern region of Brazil, while fewer studies were found from the South, Southeast, and Midwest, and none from the North. The topics covered varied widely, ranging from the relationship between peace culture, education, and meditation to initiatives addressing urban violence. The results highlight the crucial role of schools as promoters of peace, emphasizing the need for educational policies and practices that foster a fairer and more peaceful society. Interdisciplinarity emerges as essential to developing effective and inclusive strategies that respond to the needs of contemporary youth, aiming toward a more compassionate future committed to peace and citizenship.

Keywords: culture of peace, education, interdisciplinarity, public policies, school, social inclusion, urban violence, youth.

1. Palavras Iniciais

As juventudes contemporâneas estão imersas em um cenário social e cultural marcado por rápidas transformações e desafios complexos, que exigem novas formas de entendimento e abordagem. Essas gerações estão em constante interação com tecnologias emergentes, mudanças socioeconômicas e questões globais, como a crise ambiental e as novas dinâmicas de trabalho e consumo. Nesse

* Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil.
✉ victor.nedel@ufrgs.br
 <https://orcid.org/0000-0001-5624-8476>

contexto, as juventudes tornam-se protagonistas em diversas esferas sociais, sendo também fundamentais na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A escola desempenha um papel crucial na vida das juventudes escolarizadas, sendo um espaço de formação e desenvolvimento integral. Este ambiente educativo não apenas transmite conhecimentos acadêmicos, mas também contribui para a formação de valores, cidadania e atitudes sociais. No Brasil, as escolas estão em uma posição privilegiada para influenciar positivamente as juventudes, promovendo práticas educativas que respeitem a diversidade e estimulem a reflexão crítica sobre temas como a paz, a justiça social e os direitos humanos.

Os estudos sobre cultura da paz têm ganhado destaque nas últimas décadas, enfatizando a importância de construir sociedades baseadas na não violência, na solidariedade e no respeito mútuo. Essas pesquisas exploram diversas práticas e abordagens, desde a educação para a paz até iniciativas comunitárias e políticas públicas voltadas para a promoção da convivência pacífica. A perspectiva de Paulo Freire sobre a educação como prática de liberdade e a teoria da paz positiva de Johan Galtung são referências fundamentais que sustentam essas investigações, proporcionando um arcabouço teórico rico para entender como a paz pode ser cultivada e sustentada em diferentes contextos sociais.

O objetivo desta pesquisa é realizar uma revisão sistemática da literatura científica sobre o tema “juventudes, escola e cultura da paz” na pós-graduação brasileira, visando mapear os avanços, identificar lacunas e apontar tendências de pesquisa na área. A pergunta central que orienta este estudo é: Quais são os principais avanços, lacunas e tendências na pesquisa sobre juventudes, escola e cultura da paz no Brasil, conforme evidenciado nas dissertações e teses produzidas entre 2000 e 2022?

Este artigo está estruturado em cinco seções principais. Inicialmente, apresentamos uma breve discussão teórica sobre os conceitos de juventudes, escola e cultura da paz. Em seguida, detalhamos a metodologia utilizada para a revisão sistemática, seguida pela apresentação e análise dos resultados encontrados. Por fim, discutimos as considerações finais, ressaltando as contribuições e implicações dos achados para a prática educacional e para as políticas públicas voltadas para a promoção de uma cultura de paz nas escolas.

2. Breve discussão teórica

Paulo Freire é uma figura seminal na educação e pedagogia, com suas obras “Pedagogia do Oprimido”¹ e “Pedagogia da Esperança”² trazendo contribuições significativas para o campo. Em “Pedagogia do Oprimido”, Freire propõe uma educação libertadora, onde o processo de ensino-aprendizagem é visto como uma prática de liberdade. Ele critica o modelo tradicional de educação bancária, onde o professor deposita conhecimento no aluno de forma passiva, e defende uma pedagogia dialogal, onde educadores e educandos aprendem juntos em uma relação horizontal. “Pedagogia da Esperança” complementa suas ideias, revisitando conceitos e experiências, e reforça a importância da conscientização crítica e do papel transformador da educação na luta contra a opressão. As reflexões de Freire são fundamentais para entender a potencialidade da escola como um espaço de construção de paz e justiça social.

Johan Galtung, outro autor fundamental para a temática da cultura de paz, oferece uma análise aprofundada sobre as formas de violência e os caminhos para a paz. Em “O que é uma Cultura de Paz e quais são os obstáculos que nos separam dela?”³, Galtung define a cultura de paz como um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que refletem o respeito à vida, aos seres humanos e à sua dignidade. Em “Três formas de violência, três formas de paz”⁴, ele distingue entre violência direta, estrutural e cultural, e correlaciona essas formas com diferentes tipos de paz: negativa (ausência de violência) e positiva (presença de justiça social). Em “La violencia cultural, estructural y directa”⁵, Galtung aprofunda a discussão sobre como essas violências interagem e se perpetuam nas sociedades, e destaca a importância de

-
1. Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido* (17. ed.; Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1986).
 2. Paulo Freire, *Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992).
 3. Johan Galtung, “O que é uma Cultura de Paz e quais são os obstáculos que nos separam dela?” (Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz – um programa da UNESCO, São Paulo, 2003)
 4. Johan Galtung, “Três formas de violência, três formas de paz. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia,” *Revista Crítica de Ciências Sociais* 71 (2005).
 5. Johan Galtung, “La violencia cultural, estructural y directa,” *Cuadernos de estrategia* 183 (2016).

intervenções que promovam a paz positiva, focando na erradicação das causas estruturais e culturais da violência.

Howard Gardner, com sua teoria das inteligências múltiplas, traz uma perspectiva inovadora sobre a aprendizagem e a educação. Em “Inteligências Múltiplas: A Teoria na Prática”⁶, Gardner desafia a visão tradicional de inteligência como uma capacidade única e mensurável, propondo que existem várias formas de inteligência, como a linguística, lógico-matemática, espacial, musical, entre outras. Essa visão pluralista é aprofundada em “O Verdadeiro, o Belo e o Bom”⁷, onde Gardner explora a aplicação de suas teorias no desenvolvimento de uma educação mais inclusiva e personalizada. As ideias de Gardner reforçam a necessidade de uma abordagem educativa que reconheça e valorize a diversidade das capacidades e talentos dos jovens, contribuindo para a construção de ambientes escolares mais justos e pacíficos.

José Machado Pais, em suas obras sobre juventude, oferece uma análise sociológica das experiências e desafios enfrentados pelos jovens. Em “Ganchos, Tachos e Biscates: Jovens, Trabalho e Futuro”⁸, Pais explora a precariedade e a informalidade do trabalho juvenil, destacando como essas condições influenciam as trajetórias de vida dos jovens. Em “Jovens e Cidadania”⁹, ele aborda a participação dos jovens na sociedade e sua relação com a cidadania, enquanto em “A Juventude como Fase de Vida: Dos Ritos de Passagem aos Ritos de Impasse”¹⁰, ele discute a juventude como uma fase crítica de transição e os novos ritos que caracterizam essa etapa. Pais fornece um entendimento profundo das dinâmicas sociais que moldam as juventudes contemporâneas, enfatizando a importância de políticas e práticas que promovam a inclusão e a participação ativa dos jovens na construção de uma sociedade mais justa.

Maria Helena Souza Patto, em suas obras, examina criticamente a escola e suas relações com questões sociais e psicológicas. Em “Escolas cheias, cadeias vazias”¹¹, Patto analisa as raízes ideológicas do pensa-

-
6. Howard Gardner, *Inteligências múltiplas: a teoria na prática* (Porto Alegre: Artmed, 1995).
 7. Howard Gardner, *O Verdadeiro, o Belo e o Bom* (Rio de Janeiro: Objetiva, 1999).
 8. José Machado Pais, *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro* (Porto: AMBAR, 2001).
 9. José Machado Pais, “Jovens e cidadania,” *Sociologia, problemas e práticas* 49 (2005).
 10. José Machado Pais, “A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse,” *Saúde e Sociedade* 18, no. 3 (2009).
 11. Maria Helena Souza Patto, “‘Escolas cheias, cadeias vazias’ nota sobre as raízes ideológicas

mento educacional brasileiro, criticando a visão reducionista e autoritária que muitas vezes permeia as políticas educacionais. Em “De gestores e cães de guarda: Sobre psicologia e violência”¹², ela discute a relação entre psicologia, gestão escolar e violência, apontando para a necessidade de uma abordagem mais humanizadora e inclusiva na educação. Em “Exercícios de Indignação: Escritos de Educação e Psicologia”¹³, Patto reúne reflexões sobre educação e psicologia, destacando a importância de uma postura crítica e engajada na luta contra as injustiças e desigualdades presentes no sistema educativo. Suas obras oferecem uma perspectiva valiosa para entender os desafios e as potencialidades da escola como espaço de transformação social e promoção da paz.

3. Caminhos metodológicos

A pesquisa adotou uma abordagem quanti-quali, descritiva e aplicada, com o objetivo de mapear, descrever e analisar a produção acadêmica sobre “juventudes, escola e cultura da paz” na pós-graduação brasileira. Utilizou-se a metodologia do Estado da Arte¹⁴, que se concentra em identificar, analisar e sintetizar o conhecimento acumulado sobre um tema específico, permitindo uma visão abrangente dos avanços, lacunas e tendências na área. Este tipo de pesquisa é adequado para compreender a amplitude e a profundidade dos estudos realizados, bem como para identificar padrões e temas emergentes.

As técnicas de coleta de dados incluíram a pesquisa em bases de dados, especificamente na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). O recorte temporal abrangeu os anos de 2000 a 2022, período escolhido para capturar a evolução das pesquisas ao longo das duas primeiras décadas do século XXI. Os descritores utilizados na busca foram “juventudes”, “jovens”, “paz”, “cultura da paz”, “escola” e “educação”. Esses descritores foram selecionados para garantir que a

do pensamento educacional brasileiro,” *Estudos Avançados* 21, no. 61 (2007).

12. Maria Helena Souza Patto, “De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência,” *Temas em Psicologia* 17, no. 2 (2009).
13. Maria Helena Souza Patto, *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia* (São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022).
14. Marília Costa Morosini e Cleoni Maria Barbosa Fernandes, “Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções,” *Educação Por Escrito* 5 (Porto Alegre, 2014), disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>.

pesquisa abrangesse os principais aspectos do tema e incluísse trabalhos relevantes. Inicialmente, foram identificados 40 trabalhos pertinentes, dos quais 10 foram selecionados para análise mais detalhada, com base em critérios de relevância e qualidade. O quadro a seguir apresenta os principais dados de cada trabalho (título, autor/a e ano).

Título	Autor/a	Ano
A promoção da cultura de paz nas escolas: a ótica das juventudes.	NASCIMENTO, Verônica Salgueiro do.	2009
Juventude, violência e ação coletiva.	LICO, Fátima Madalena de Campos.	2009
Cultura de Paz, Educação e Meditação com Jovens em Fortaleza – Ceará.	SAMPAIO, Daniela Dias Furlani.	2012
Juventudes, cultura de paz e escola: transformando possibilidades em realidade.	MACEDO, Rosa Maria de Almeida.	2012
Compreensões de jovens universitários sobre a violência: sob o olhar da corporeidade, da vulnerabilidade e do cuidado.	ZANATTA, Elisangela Argenta.	2013
Jovens da Escola de Ensino Médio Wladimir Roriz: construção da cultura de paz e dos valores humanos	CARNEIRO, Maria Joyce Maia Costa.	2014
Ruah, o sopro da vida: cultura de paz, sonhos e esperanças nas juventudes do Lar Fabiano de Cristo.	NASCIMENTO, Elizangela Lima do.	2016
Jovens, violência e a cultura da paz no contexto escolar.	JUBÉ, Milene de Oliveira Machado Ramos.	2017
Educação em direitos humanos e conexão escola mundo: desafios e oportunidades no processo de empoderamento juvenil.	RAKOS, Florencia Medina.	2019
Fórum de Escolas pela Paz do Grande Bom Jardim: enfrentamentos às dinâmicas da violência armada em periferias de Fortaleza.	CAVALCANTE, Laisa Forte.	2021

A análise dos dados envolveu a extração e categorização de tópicos-chave dos textos selecionados. Foram analisados aspectos como os objetivos das pesquisas, metodologias empregadas, principais achados, e recomendações dos autores. A análise focou em identificar como cada estudo abordava a relação entre juventudes, escola e cultura

da paz, destacando temas recorrentes, como a promoção da paz nas escolas, estratégias de enfrentamento da violência, e o papel transformador da educação. Além disso, foram examinadas as contribuições teóricas e práticas dos estudos, bem como as lacunas identificadas pelos pesquisadores.

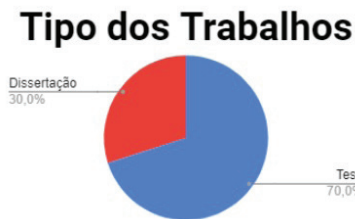
Quanto às questões éticas, a natureza bibliográfica da pesquisa dispensou a necessidade de aprovação por Comitê de Ética em Pesquisa (CEP). A pesquisa não envolveu coleta de dados primários com seres humanos, limitando-se à análise de trabalhos acadêmicos já publicados. No entanto, foram seguidas todas as normas de citação e atribuição de autoria, garantindo o respeito aos direitos autorais e à integridade intelectual dos autores dos trabalhos analisados. A isenção de análise pelo CEP não diminui o rigor ético da pesquisa, que foi conduzida com seriedade e responsabilidade.

4. Resultados

4.1 Análise Quantitativa

Dos 10 trabalhos analisados, a maioria consiste em teses de doutorado, totalizando sete trabalhos, enquanto três são dissertações de mestrado. Esse dado indica uma predominância de pesquisas de maior fôlego e profundidade, típicas dos programas de doutorado, refletindo um interesse robusto e detalhado na temática de juventudes, escola e cultura da paz.

Gráfico 1. Tipo de trabalhos.



Fonte: banco de dados da pesquisa (2024). Organização: o autor (2024).

Quanto aos anos de publicação, observa-se uma distribuição irregular ao longo do período estudado. Em 2009 e 2012, foram publicados dois trabalhos em cada ano. Nos anos de 2010, 2011, 2015, 2018 e 2020, não houve nenhuma publicação identificada. Em 2013, 2014,

2016, 2017, 2019 e 2021, houve uma publicação por ano. Esta variação sugere que, embora o interesse pelo tema tenha se mantido ao longo dos anos, houve picos específicos de produção acadêmica.

Gráfico 2. Trabalhos por ano.



Fonte: banco de dados da pesquisa (2024). Organização: o autor (2024).

As universidades que mais contribuíram para a produção acadêmica sobre o tema foram a Universidade Federal do Ceará (UFC), com seis trabalhos, seguida pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC GO), Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Universidade de São Paulo (USP) e Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), cada uma com um trabalho. A UFC destaca-se como a instituição mais prolífica, possivelmente indicando um núcleo de pesquisa ativo e especializado nessa área temática.

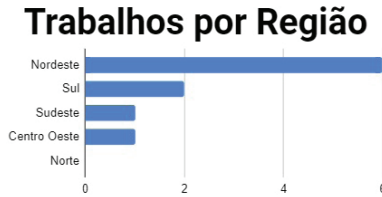
Gráfico 3. Trabalhos por Universidade.



Fonte: banco de dados da pesquisa (2024). Organização: o autor (2024).

Regionalmente, a concentração de trabalhos é significativa no Nordeste, com seis publicações, todas da UFC. No Sul, há duas publicações (UFSC e UFRGS), enquanto no Sudeste e Centro-Oeste há uma publicação cada (USP e PUC GO, respectivamente). Não foram identificadas publicações provenientes da região Norte, evidenciando uma lacuna geográfica na produção acadêmica sobre o tema.

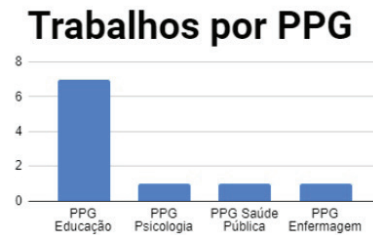
Gráfico 4. Trabalhos por região.



Fonte: banco de dados da pesquisa (2024). Organização: o autor (2024).

Em termos das áreas dos programas de pós-graduação (PPGs), sete trabalhos foram desenvolvidos em PPGs de Educação, demonstrando uma forte ligação entre o tema e as ciências da educação. As áreas de Psicologia, Saúde Pública e Enfermagem contribuíram com um trabalho cada, indicando uma abordagem interdisciplinar, mas ainda assim dominada pelo campo educacional.

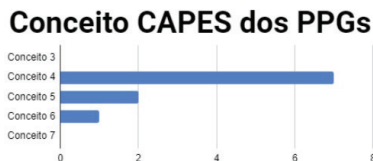
Gráfico 5. Trabalhos por PPG.



Fonte: banco de dados da pesquisa (2024). Organização: o autor (2024).

A análise do conceito CAPES dos PPGs revela que sete trabalhos foram desenvolvidos em programas com conceito 4, dois em programas com conceito 5, e um em programa com conceito 6. Não houve trabalhos provenientes de programas com conceitos 3 ou 7. Isso sugere que a maioria das pesquisas foi realizada em programas de qualidade intermediária a elevada, conforme a avaliação da CAPES.

Gráfico 6. Conceito CAPES dos PPGs.



Fonte: banco de dados da pesquisa (2024). Organização: o autor (2024).

As palavras-chave mais recorrentes nos trabalhos analisados foram “violência”, “cultura da paz”, “escola/escolar”, “educação/ensino”, “atitudes” e “jovens/juventudes”. Essas palavras refletem os principais focos das pesquisas, com uma ênfase clara na interseção entre violência, práticas educativas e a promoção de uma cultura de paz entre os jovens escolares.

4.2 *Análise Qualitativa*

Na análise qualitativa dos resultados, os 10 trabalhos selecionados foram agrupados em categorias distintas para facilitar a compreensão das abordagens sobre “juventudes, escola e cultura da paz”. As categorias criadas foram: Cultura da Paz e Escola; Juventudes e Violência; e Juventudes e Educação em Direitos Humanos, que são apresentadas e discutidas na sequência.

4.2.1 *Cultura de Paz e Escola*

A categoria “Cultura de Paz e Escola” abrange estudos que exploram a implementação e promoção da cultura de paz dentro do ambiente escolar, enfatizando a educação como um meio crucial para cultivar atitudes pacíficas entre os jovens. Esta abordagem integra práticas educativas que promovem a reflexão, a mediação e a construção de valores humanos, proporcionando um espaço para o desenvolvimento integral dos estudantes. A cultura de paz, neste contexto, é vista como um processo coletivo que envolve toda a comunidade escolar, incluindo alunos, professores e gestores, e se baseia na valorização do diálogo, da convivência harmoniosa e da resolução pacífica de conflitos.

Os trabalhos agrupados nesta categoria refletem diversas iniciativas voltadas para a construção da cultura de paz nas escolas. O estudo de Sampaio¹⁵ investigou o “Programa Fortaleza em Paz” na Escola Joaquim Antônio Albano, destacando como a meditação coletiva pode melhorar o bem-estar dos estudantes e reduzir a violência. A pesquisa utilizou métodos etnográficos e oficinas de cultura de paz para avaliar os impactos positivos da prática meditativa na vida escolar e pessoal

15. Daniela Dias Furlani Sampaio, *Cultura de Paz, Educação e Meditação com Jovens em Fortaleza – Ceará*, 2012, tese, UFC, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7638>.

dos jovens.

Macedo¹⁶ conduziu uma pesquisa-intervenção na Escola Maria Melo em Teresina, Piauí, envolvendo alunos, professores e funcionários para promover a cultura de paz. A pesquisa revelou que os jovens valorizam os estudos e têm uma percepção positiva de si mesmos, embora enfrentem desafios impostos por um ambiente escolar que muitas vezes se concentra na disciplina e no controle de comportamentos. A intervenção ajudou a comunidade escolar a revisar suas noções de paz, aproximando-as de uma concepção mais positiva e coletiva.

Nascimento¹⁷ acompanhou projetos educativos em duas escolas de Fortaleza, focando na percepção dos jovens sobre a paz no ambiente escolar. Utilizando métodos etnográficos, a pesquisa destacou a importância do diálogo, do cuidado e da convivência na promoção de uma cultura de paz. As atividades escolares foram reconhecidas pelos jovens como essenciais para fomentar uma convivência harmoniosa e a construção de um ambiente educativo mais humano.

Carneiro¹⁸ estudou o “Programa Vivendo Valores na Educação” na Escola de Ensino Médio Wladimir Roriz, buscando construir uma cultura de paz através de valores humanos. A pesquisa participante revelou que tanto alunos quanto professores veem o programa como uma iniciativa positiva que precisa ser fortalecida. Os jovens mostraram-se receptivos a vivenciar valores como paz, amizade e solidariedade, enquanto os professores e gestores apoiaram a integração desses valores no cotidiano escolar.

Cavalcante¹⁹ investigou as ações do Fórum de Escolas pela Paz do Grande Bom Jardim em Fortaleza, focando nas estratégias desen-

-
16. Rosa Maria de Almeida Macedo, *Juventudes, cultura de paz e escola: transformando possibilidades em realidade*, 2012, tese, UFC, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7619>.
 17. Verônica Salgueiro do Nascimento, *A promoção da cultura de paz nas escolas: a ótica das juventudes*, 2009, tese, UFC, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3272>.
 18. Maria Joyce Maia Costa Carneiro, *Jovens da Escola de Ensino Médio Wladimir Roriz: construção da cultura de paz e dos valores humanos*, 2014, tese, UFC, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8980>.
 19. Laisa Forte Cavalcante, *Fórum de Escolas pela Paz do Grande Bom Jardim: enfrentamentos às dinâmicas da violência armada em periferias de Fortaleza*, 2021, dissertação, UFC, Programa de Pós-Graduação em Psicologia, disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/60519>.

volidas para enfrentar a violência armada. A pesquisa destacou a importância das mobilizações artístico-culturais, rodas de conversa e outras ações coletivas que promovem a memória e a resiliência entre os jovens afetados pela violência. As iniciativas do Fórum visam fortalecer o papel protetivo da escola e criar um ambiente que suporte a permanência dos jovens na educação.

Estas pesquisas demonstram que a promoção da cultura de paz nas escolas é um processo multifacetado que envolve a participação ativa de toda a comunidade escolar. As estratégias variam desde a meditação e oficinas temáticas até intervenções artísticas e educativas, todas convergindo para um objetivo comum: a construção de um ambiente escolar mais pacífico e inclusivo.

4.2.2 *Juventudes e Violência*

A categoria “Juventudes e Violência” explora as diversas manifestações de violência enfrentadas por jovens em contextos sociais e educacionais, destacando suas percepções, experiências e as respostas institucionais e comunitárias para lidar com esses desafios. Compreende-se que a violência afeta não apenas a segurança física dos jovens, mas também sua integridade emocional, social e educacional, influenciando seu desenvolvimento e perspectivas de futuro.

Os estudos reunidos nesta categoria oferecem uma visão abrangente sobre as complexidades da violência juvenil e as estratégias para sua mitigação. O estudo de Jubé²⁰ enfoca a percepção de jovens de camadas populares sobre a violência escolar e a cultura da paz, revelando uma lacuna entre a implementação de políticas educacionais e a efetiva inclusão dos jovens nos processos decisórios. Os resultados destacam a necessidade de desenvolver mecanismos que promovam uma cultura de paz baseada na autonomia dos estudantes e no respeito aos seus limites

Por outro lado, o estudo de Lico²¹, nos distritos de Jardim Ângela e Grajaú, São Paulo, examina as ações coletivas e políticas públicas

20. Milene de Oliveira Machado Ramos Jubé, *Jovens, violência e a cultura da paz no contexto escolar*, 2017, dissertação, PUC GO, Programa de Pós-Graduação em Educação, disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3827>.

21. Fátima Madalena de Campos Lico, *Juventude, violência e ação coletiva*, 2009, tese, USP, Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública, disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-09042009-110602/pt-br.php>.

voltadas para a juventude em áreas urbanas marcadas pela violência. Identifica-se uma desconexão entre as políticas implementadas e as necessidades reais dos jovens, com pouca participação efetiva destes nas iniciativas de enfrentamento à violência. A pesquisa destaca ainda a persistência de problemas estruturais, como falta de infraestrutura e espaços de lazer, que contribuem para a vulnerabilidade juvenil nessas comunidades.

Por fim, o estudo de Zanatta²² investiga como a violência é vivenciada por jovens universitários de enfermagem, oferecendo insights sobre suas experiências pessoais e profissionais. A pesquisa revela que os jovens percebem a violência como uma presença constante em suas vidas, afetando não apenas sua corporeidade física, mas também suas relações sociais e expectativas futuras. A ênfase na violência simbólica nas relações educacionais e de cuidado em saúde aponta para a necessidade de uma abordagem mais sensível e integrada no cuidado aos jovens, promovendo uma cultura de paz através da prática profissional.

Esses estudos, portanto, oferecem uma contribuição significativa para entender como as dinâmicas de violência impactam os jovens em diferentes contextos sociais e educacionais, destacando a importância de políticas públicas inclusivas e ações comunitárias que levem em conta suas percepções e necessidades para promover uma cultura de paz efetiva.

4.2.3 Juventudes e Educação em Direitos Humanos

A categoria “Juventudes e Educação em Direitos Humanos” aborda as iniciativas educacionais que visam empoderar os jovens através do conhecimento e prática dos direitos humanos, buscando transformar suas percepções e práticas sociais. Esses programas não apenas fornecem informações sobre direitos fundamentais, mas também promovem a reflexão crítica, o diálogo interativo e o engajamento cívico entre os jovens, capacitando-os a desafiar estruturas de poder e contribuir para uma cultura de paz e justiça social.

Os estudos presentes nesta categoria oferecem uma visão aprofundada sobre como a Educação em Direitos Humanos pode

22. Elisângela Argenta Zanatta, *Compreensões de jovens universitários sobre a violência : sob o olhar da corporeidade, da vulnerabilidade e do cuidado*, 2013, tese, UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem, disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87247>.

influenciar positivamente a vida dos jovens, promovendo um ambiente de aprendizado que vai além da sala de aula. O estudo de Nascimento²³, realizado com os jovens do Grupo Ruah em Caucaia, Ceará, destaca a eficácia das oficinas temáticas em cultura de paz, proporcionando uma mudança significativa nos valores e comportamentos dos participantes. A pesquisa sublinha a importância de espaços como o Lar Fabiano do Cristo na promoção da sociabilidade e no desenvolvimento de habilidades éticas e de cidadania entre os jovens, destacando o impacto positivo dessas iniciativas na comunidade local.

Por outro lado, a dissertação de Rakos²⁴ explora como a Educação em Direitos Humanos, especialmente pela perspectiva hacker, pode empoderar os jovens estudantes do Colégio de Aplicação da UFSC. O estudo evidencia que essa abordagem não apenas fortalece o senso de autonomia e protagonismo dos jovens, mas também promove espaços de diálogo e reflexão crítica sobre temas relevantes, como violência, discurso de ódio e intolerância. A pesquisa aponta para a necessidade de repensar o modelo educacional atual para melhor incorporar práticas que incentivem o empoderamento dos jovens, especialmente em um contexto digital e globalizado.

Ambos os estudos enfatizam a importância da Educação em Direitos Humanos como uma ferramenta fundamental para capacitar os jovens a se tornarem agentes de mudança em suas comunidades. Ao promover valores como ética, tolerância e respeito pelos direitos fundamentais, essas iniciativas não só contribuem para o desenvolvimento pessoal dos jovens, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essas pesquisas oferecem insights valiosos para educadores, formuladores de políticas públicas e demais agentes sociais interessados em fortalecer os direitos humanos entre as juventudes e promover uma cultura de paz sustentável.

-
23. Elizângela Lima do Nascimento, *Ruah, o sopro da vida: cultura de paz, sonhos e esperanças nas juventudes do Lar Fabiano de Cristo*, 2016, tese, UFC, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21765>.
 24. Florencia Medina Rakos, *Educação em direitos humanos e conexão escola mundo: desafios e oportunidades no processo de empoderamento juvenil*, 2019, dissertação, UFSC, Programa de Pós-Graduação em Educação, disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/211362>.

Considerações Finais

As juventudes contemporâneas enfrentam um cenário de rápidas transformações e desafios complexos, onde são atores centrais na construção de uma sociedade mais justa e equitativa. Imersos em um ambiente marcado pela influência das tecnologias emergentes e pelas repercussões das mudanças socioeconômicas globais, esses jovens não apenas adaptam-se às novas dinâmicas de trabalho e consumo, mas também se posicionam como protagonistas na resposta a crises ambientais e na promoção de valores de paz e cidadania. A escola, por sua vez, desempenha um papel crucial na formação integral das juventudes, não apenas transmitindo conhecimentos acadêmicos, mas também fomentando reflexões críticas sobre temas como justiça social e direitos humanos. Diante desse contexto, este estudo se propôs a mapear os avanços, identificar lacunas e apontar tendências na pesquisa sobre juventudes, escola e cultura da paz no Brasil, contribuindo assim para práticas educacionais e políticas públicas mais inclusivas e orientadas à construção de um futuro pacífico e solidário.

Nesse estudo, os principais conceitos teóricos abordados fornecem uma base sólida para compreender o papel da educação na formação de uma sociedade mais justa e pacífica. A crítica à educação bancária tradicional ressalta a importância de práticas educativas que promovam o diálogo e a participação ativa dos educandos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência crítica e emancipatória. A discussão sobre a cultura de paz destaca a necessidade de reconhecer e enfrentar diferentes formas de violência, buscando uma paz que não apenas elimine conflitos diretos, mas também promova condições estruturais e culturais para a justiça social. A teoria das inteligências múltiplas oferece uma visão pluralista da inteligência, essencial para uma educação inclusiva que valorize as diversas habilidades dos jovens. A análise sociológica das juventudes contemporâneas sublinha a importância de políticas educacionais que atendam às suas necessidades específicas, promovendo sua participação ativa na sociedade. Além disso, a crítica às práticas educacionais autoritárias reforça a urgência de uma abordagem mais humanizada e democrática na educação, capaz de enfrentar as injustiças e desigualdades presentes no sistema educativo.

A metodologia adotada nesta pesquisa proporcionou uma análise abrangente e detalhada sobre a produção acadêmica relacionada às juventudes, escola e cultura da paz na pós-graduação brasileira. A

combinação de abordagem quanti-quali, descritiva e aplicada, aliada à metodologia do Estado da Arte, revelou-se eficaz para mapear e sintetizar o conhecimento acumulado sobre o tema. A utilização criteriosa de descritores específicos na busca por trabalhos na BDTD assegurou a abrangência dos estudos selecionados, permitindo uma compreensão profunda dos avanços, lacunas e tendências identificadas ao longo do período de análise, de 2000 a 2022. A categorização dos estudos permitiu não apenas identificar temas emergentes, como a promoção da paz nas escolas e estratégias de enfrentamento da violência, mas também destacar a relevância da educação como agente transformador na construção de uma sociedade mais justa e pacífica.

A análise quantitativa dos resultados revelou uma distribuição e perfil interessantes na produção acadêmica sobre juventudes, escola e cultura da paz na pós-graduação brasileira. A predominância de teses de doutorado reflete um comprometimento robusto e aprofundado com a temática, evidenciando um interesse significativo em explorar questões complexas e detalhadas nesse campo de estudo. A concentração de trabalhos em determinados anos, como 2009 e 2012, sugere momentos específicos de maior intensidade na produção científica, contrastando com períodos de menor atividade observados em anos subsequentes. A liderança da Universidade Federal do Ceará (UFC) como a instituição mais prolífica aponta para a existência de um núcleo de pesquisa consolidado e ativo nessa região, enquanto a distribuição regional revela uma significativa lacuna na produção acadêmica sobre o tema na região Norte do Brasil. Além disso, a forte presença de estudos vinculados a programas de pós-graduação em Educação indica uma clara interseção entre a pesquisa acadêmica e as práticas educativas, enquanto a inclusão de outras áreas como Psicologia, Saúde Pública e Enfermagem demonstra uma abordagem interdisciplinar emergente, embora ainda predominantemente centrada na educação.

A análise qualitativa dos resultados proporcionou uma visão detalhada e abrangente das abordagens sobre “juventudes, escola e cultura da paz” na pós-graduação brasileira. As categorias estabelecidas revelaram a diversidade de perspectivas e iniciativas que permeiam esse campo de estudo. A categoria “Cultura de Paz e Escola” destacou a importância de práticas educativas que promovem valores humanos e a resolução pacífica de conflitos dentro do ambiente escolar. Já a categoria “Juventudes e Violência” ofereceu contribuições importantes sobre as complexidades enfrentadas pelos jovens diante de diversas

manifestações de violência, apontando para a necessidade urgente de políticas públicas e ações comunitárias que abordem suas percepções e experiências. Por fim, a categoria “Juventudes e Educação em Direitos Humanos” enfatizou o papel transformador da educação na capacitação dos jovens como agentes de mudança social, promovendo uma cultura de paz e justiça. Essas análises qualitativas não apenas evidenciam os desafios existentes, mas também oferecem caminhos promissores para a construção de um ambiente escolar e social mais inclusivo, ético e pacífico para as futuras gerações.

Em síntese, este estudo proporcionou uma análise abrangente e detalhada sobre a produção acadêmica relacionada às “juventudes, escola e cultura da paz” na pós-graduação brasileira. A combinação de abordagens quantitativas e qualitativas revelou não apenas a amplitude dos estudos realizados, mas também as lacunas e os desafios persistentes nesse campo de pesquisa. A predominância de teses de doutorado, a distribuição temporal irregular das publicações e a concentração regional das pesquisas destacam a diversidade e a especificidade dos contextos abordados. As categorias analíticas, como Cultura de Paz e Escola, Juventudes e Violência, e Juventudes e Educação em Direitos Humanos, ofereceram insights valiosos sobre as estratégias, impactos e implicações dessas temáticas na realidade educacional e social do país. Este estudo não apenas contribui para o conhecimento acadêmico sobre o tema, mas também sugere direções futuras para pesquisas e políticas que promovam uma educação mais inclusiva, ética e comprometida com a construção de uma sociedade pacífica e justa para todos os jovens brasileiros.

Referências

- Carneiro, Maria Joyce Maia Costa. *Jovens da Escola de Ensino Médio Wladimir Roriz: construção da cultura de paz e dos valores humanos*. 2014. Tese, UFC, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/8980>.
- Cavalcante, Laisa Forte. *Fórum de Escolas pela Paz do Grande Bom Jardim: enfrentamentos às dinâmicas da violência armada em periferias de Fortaleza*. 2021. Dissertação, UFC, Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/60519>.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S/A, 1986.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da esperança, um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- Galtung, Johan. “O que é uma Cultura de Paz e quais são os obstáculos que nos separam dela?” Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz – um programa da UNESCO. São Paulo, 2003.
- Galtung, Johan. “Três formas de violência, três formas de paz. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia.” *Revista Crítica de Ciências Sociais* 71 (2005).
- Galtung, Johan. “La violencia cultural, estructural y directa.” *Cuadernos de estrategia* 183 (2016).
- Gardner, Howard. *Inteligências múltiplas: a teoria na prática*. Porto Alegre: Artmed, 1995.

- Gardner, Howard. *O Verdadeiro, o Belo e o Bom*. Rio de Janeiro: Objetiva, 1999.
- Jubé, Milene de Oliveira Machado Ramos. *Jovens, violência e a cultura da paz no contexto escolar*. 2017. Dissertação, PUC GO, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/3827>.
- Lico, Fátima Madalena de Campos. *Juventude, violência e ação coletiva*. 2009. Tese, USP, Programa de Pós-Graduação em Saúde Pública. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/6/6135/tde-09042009-110602/pt-br.php>.
- Macedo, Rosa Maria de Almeida. *Juventudes, cultura de paz e escola: transformando possibilidades em realidade*. 2012. Tese, UFC, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7619>.
- Morosini, Marília Costa, e Cleoni Maria Barbosa Fernandes. “Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções.” *Educação Por Escrito* 5 (2014). Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/18875>.
- Nascimento, Elizangela Lima do. *Rua, o sopra da vida: cultura de paz, sonhos e esperanças nas juventudes do Lar Fabiano de Cristo*. 2016. Tese, UFC, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/21765>.
- Nascimento, Verônica Salgueiro do. *A promoção da cultura de paz nas escolas: a ótica das juventudes*. 2009. Tese, UFC, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/3272>.
- Pais, José Machado. *Ganchos, tachos e biscates: jovens, trabalho e futuro*. Porto: AMBAR, 2001.
- Pais, José Machado. “Jovens e cidadania.” *Sociologia, problemas e práticas* 49 (2005).
- Pais, José Machado. “A Juventude como Fase de Vida: dos ritos de passagem aos ritos de impasse.” *Saúde e Sociedade* 18, no. 3 (2009).
- Patto, Maria Helena Souza. “‘Escolas cheias, cadeias vazias’ nota sobre as raízes ideológicas do pensamento educacional brasileiro.” *Estudos Avançados* 21, no. 61 (2007).
- Patto, Maria Helena Souza. “De gestores e cães de guarda: sobre psicologia e violência.” *Temas em Psicologia* 17, no. 2 (2009).
- Patto, Maria Helena Souza. *Exercícios de indignação: escritos de educação e psicologia*. São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2022.
- Rakos, Florencia Medina. *Educação em direitos humanos e conexão escola mundo: desafios e oportunidades no processo de empoderamento juvenil*. 2019. Dissertação, UFSC, Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/211362>.
- Sampaio, Daniela Dias Furlani. *Cultura de Paz, Educação e Meditação com Jovens em Fortaleza – Ceará*. 2012. Tese, UFC, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira. Disponível em: <https://repositorio.ufc.br/handle/riufc/7638>.
- Zanatta, Elisângela Argenta. *Compreensões de jovens universitários sobre a violência : sob o olhar da corporeidade, da vulnerabilidade e do cuidado*. 2013. Tese, UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Enfermagem. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/87247>.

