



UFC

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO PROFISSIONAL EM POLÍTICAS PÚBLICAS E
GESTÃO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

FRANCIANI DOS SANTOS AIRES

**CULTURA DE PAZ E O PROTAGONISMO DA UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DA
PERCEPÇÃO E AVALIAÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UNEMAT**

FORTALEZA

2026

FRANCIANI DOS SANTOS AIRES

CULTURA DE PAZ E O PROTAGONISMO DA UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DA
PERCEPÇÃO E AVALIAÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UNEMAT

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá

FORTALEZA

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação
Universidade Federal do Ceará
Sistema de Bibliotecas

Gerada automaticamente pelo módulo Catalog, mediante os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

A255c Aires, Franciani dos Santos.

Cultura de Paz e o protagonismo da universidade: uma análise da percepção e avaliação da comunidade acadêmica da UNEMAT / Franciani dos Santos Aires. – 2026.
245 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior, Fortaleza, 2026.

Orientação: Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá.

1. Cultura de Paz. 2. Violência estrutural. 3. Gestos simbólicos de reconhecimento. 4. Dinâmicas institucionais. 5. Universidade pública. I. Título.

CDD 378

FRANCIANI DOS SANTOS AIRES

CULTURA DE PAZ E O PROTAGONISMO DA UNIVERSIDADE: UMA ANÁLISE DA
PERCEPÇÃO E AVALIAÇÃO DA COMUNIDADE ACADÊMICA DA UNEMAT.

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior da Universidade Federal do Ceará, como requisito parcial à obtenção do título de Mestre. Área de concentração: Políticas Públicas da Educação Superior.

Orientador: Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá

Aprovada em: 30/01/2026.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Leonardo Damasceno de Sá (Orientador)
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Sídney Guerra Reginaldo
Universidade Federal do Ceará (UFC)

Prof. Dr. Antônio Sabino da Silva Neto
Universidade Federal do Amapá (UNIFAP)

Dedico este trabalho aos meus pais, pelo amor que me sustenta; ao meu esposo, pelo companheirismo que me fortalece; à minha filha, para quem desejo ser exemplo; e à minha irmã, pelo carinho de sempre.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, por acalmar meu coração quando pensei que não conseguiria terminar a tempo o trabalho.

Aos meus pais, por todo amor, incentivo e por nunca deixarem de acreditar em mim, mesmo quando eu mesma duvidei. Ao meu esposo, pelo companheirismo, paciência e apoio nas madrugadas de escrita. À minha filha, minha maior inspiração para evoluir espiritualmente e academicamente, que mesmo tão pequena me ajudou com seu apoio e compreensão pelas ausências. À minha irmã, pelo carinho, pela escuta e pela presença constante em todos os momentos.

Ao meu orientador, Professor Doutor Leonardo Damasceno de Sá, agradeço pela postura, ao mesmo tempo autônoma e atenta, que permitiu o amadurecimento das minhas ideias e a construção do meu percurso acadêmico. Sou grata pelas orientações precisas, pela disponibilidade constante e pela partilha generosa de conhecimentos e materiais. Sua trajetória acadêmica e sua postura profissional foram fonte de inspiração.

A cada entrevistado que aceitou participar desta pesquisa, deixo registrado meu sincero agradecimento. Suas histórias, reflexões e experiências me marcaram profundamente e foram essenciais para a construção deste trabalho. Cada entrevista foi mais do que uma fonte de dados, foi uma experiência de aprendizagem e crescimento pessoal.

Aos colegas de mestrado, pelo incentivo e pelas ajudas ao longo do percurso; aos amigos que me apoiaram mesmo na minha ausência física; e a todos que, de alguma forma, contribuíram para que esta pesquisa se tornasse possível, seja por meio de palavras de encorajamento, apoio emocional ou colaboração direta.

Por fim, agradeço a todos que acreditam na educação como instrumento de transformação e na Cultura de Paz como caminho para relações mais justas, humanas e solidárias.

Bem-aventurados os pacificadores, porque serão chamados filhos de Deus.
Bem-aventurados os perseguidos por causa da justiça, porque deles é o reino
dos céus. - Bíblia Sagrada, Mateus 5:9-10

RESUMO

Esta dissertação analisa como a comunidade acadêmica do Campus Universitário de Cáceres - Jane Vanini, da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), percebe, vivencia e avalia a Cultura de Paz no cotidiano institucional, considerando seus sentidos, limites e possibilidades de consolidação no ambiente universitário. Parte-se do entendimento de que a universidade, enquanto espaço de formação cidadã e convivência democrática, desempenha papel estratégico na promoção de práticas pautadas no diálogo, na escuta, no reconhecimento e na resolução não violenta de conflitos. A pesquisa adota abordagem qualitativa, articulando revisão bibliográfica, análise histórico-documental e trabalho de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante. O referencial teórico fundamenta-se nas contribuições de Johan Galtung, Anthony Giddens, Michel Foucault e Niklas Luhmann, permitindo uma leitura crítica das dinâmicas institucionais, das relações de poder e dos processos comunicacionais que atravessam a vida acadêmica. Os resultados revelam percepções plurais e, por vezes, ambíguas sobre a paz, frequentemente associada à harmonia e ao bem-estar individual, enquanto a violência aparece de forma sutil e naturalizada, especialmente nas práticas de silenciamento, exclusão simbólica e hierarquização das vozes. O pertencimento institucional mostra-se instável, atravessado por vínculos afetivos, mas também por barreiras simbólicas e desigualdades estruturais. Conclui-se que a Cultura de Paz, no contexto da UNEMAT, não pode ser compreendida como um conjunto de ações pontuais, mas como um projeto político-pedagógico contínuo, que exige institucionalização, fortalecimento de espaços permanentes de escuta e diálogo, formação em mediação de conflitos e integração transversal ao currículo e às práticas pedagógicas.

Palavras-chave: cultura de paz; violência estrutural; gestos simbólicos de reconhecimento; dinâmicas institucionais; universidade pública; vínculos sociais.

ABSTRACT

This dissertation analyzes how the academic community of the Cáceres Campus – Jane Vanini, of the State University of Mato Grosso (UNEMAT), perceives, experiences, and evaluates the Culture of Peace in everyday institutional life, considering its meanings, limits, and possibilities of consolidation in the university context. The study is based on the understanding that the university, as a space for civic education and democratic coexistence, plays a strategic role in promoting practices grounded in dialogue, listening, recognition, and nonviolent conflict resolution. The research adopts a qualitative approach, combining a literature review, historical-documentary analysis, and fieldwork through semi-structured interviews and participant observation. The theoretical framework draws on the contributions of Johan Galtung, Anthony Giddens, Michel Foucault, and Niklas Luhmann, enabling a critical reading of institutional dynamics, power relations, and communicational processes that shape academic life. The findings reveal plural and, at times, ambivalent perceptions of peace, often associated with harmony and individual well-being, while violence appears in subtle and normalized forms, especially through silencing practices, symbolic exclusion, and hierarchical relations. Institutional belonging proves to be unstable, shaped by affective ties but also by symbolic barriers and structural inequalities. The study concludes that the Culture of Peace at UNEMAT should not be understood as a set of isolated initiatives, but as a continuous political-pedagogical project, requiring institutionalization, the strengthening of permanent spaces for dialogue, training in conflict mediation, and its transversal integration into curricula and pedagogical practices.

Keywords: culture of peace; structural violence; symbolic gestures of recognition; institutional dynamics; public university; social bonds.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CCP – Círculos de Construção de Paz

CNEDH - Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos

COMCA - Coletivo de Mulheres de Cáceres

CONSUNI/UNEMAT - Conselho Universitário da Universidade do Estado de Mato Grosso

COVIO - Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Conflitualidade e Violência

ENASAM-U - Estudo Nacional de Saúde Mental nas Universidades

ENEM - Exame Nacional do Ensino Médio

EPSJV/FIOCRUZ - Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz

FACED - Faculdade de Educação

FARC – Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia

FHC - Fernando Henrique Cardoso

FIES - Fundo de Financiamento Estudantil

FOUP – Fórum de Universidades pela Paz

GEM – Global Education Meeting (Reunião Mundial sobre Educação)

GEPASM - Grupo de Estudos de Paz e Segurança Mundial

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

LEV - Laboratório de Estudos da Violência

LGBTQIA+ - movimento político e social que defende a diversidade de orientação sexual e identidade de gênero

MEC - Ministério da Educação

ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável

ONG - Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

PDI – Plano de Desenvolvimento Institucional

PEC - Proposta de Emenda à Constituição

PEP – Plano Estratégico Participativo

PNDH - Programa Nacional de Direitos Humanos

PNDEH - Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos

PNE - Plano Nacional de Educação

PNSM - Plano Nacional de Saúde Mental

PNSPDS - Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social
PRELAC – Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe
PRONASCI - Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania
PROUNI - Programa Universidade para Todos
PUA - Projeto de Extensão Universidade em Ação
PUC-PR – Pontifícia Universidade Católica do Paraná
PUC-RIO - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
RAPS - Rede de Atenção Psicossocial
SEDUC - Secretaria de Estado de Educação
SIPRI – Stockholm International Peace Research Institute (Instituto Internacional de Pesquisa para a Paz de Estocolmo)
SUS - Sistema Único de Saúde
SUSP - Sistema Único de Segurança Pública
TJMT – Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso
UECE – Universidade Estadual do Ceará
UEPB – Universidade Estadual da Paraíba
UFC - Universidade Federal do Ceará
UFMS - Universidade Federal do Mato Grosso do Sul
UFPE - Universidade Federal de Pernambuco
UFRJ - Universidade Federal do Rio de Janeiro
UNB - Universidade de Brasília
UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso
UNESC – Universidade do Extremo Sul Catarinense
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNIPAZ/DF – Universidade Holística Internacional da Paz – Distrito Federal
USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO.....	17
2. CONDIÇÕES E LIMITES DA PESQUISA	21
3. O CONTEXTO GLOBAL E AS POLÍTICAS DE CULTURA DE PAZ	26
3.1 Experiências globais na construção de uma Cultura De Paz	31
3.2 Cultura de Paz à Luz da Teoria da Estruturação	33
3.3 Poder, Subjetivação e Cultura de Paz: contribuições de Michel Foucault	34
3.4 A Cultura de Paz a partir da Teoria dos Sistemas Sociais	37
3.5 Norbert Elias e o Processo Civilizador: Convivência e Autocontrole	40
3.6 Filosofia política e Cultura de Paz: contribuições teóricas contemporâneas	42
3.6.1 Hannah Arendt: Política, Ação e Não Violência	42
3.6.2 Teoria do Agir Comunicativo	44
3.6.3 Diálogo, Escuta e Participação na Perspectiva Freireana	47
3.7 A paz como processo: sínteses e perspectivas	50
4. O CONTEXTO LATINO-AMERICANO E O CASO BRASILEIRO	52
4.1 Colonização, Violência Estrutural e Cultura de Paz na América Latina.....	52
4.1.1 Colonialismo como processo histórico estruturante	52
4.1.2 Colonialidade do poder e hierarquização dos saberes	53
4.1.3 Conquista, exploração e imposição cultural na América Latina.....	53
4.1.4 Resistências indígenas e negras ao processo colonial	54
4.1.5 Invisibilização histórica e violência cultural na educação	54
4.1.6 Sociedades pré-coloniais e a desconstrução do mito do atraso.....	55
4.1.7 Permanências do colonialismo e desafios contemporâneos da Cultura de Paz	56
4.2 Redemocratização e Institucionalização da Paz Positiva na América Latina	56
4.2.1 A emergência da paz positiva no contexto da redemocratização latino-americana	57
4.2.2 A formulação do conceito de Cultura de Paz e a contribuição de Felipe MacGregor	57

4.2.3 Difusão internacional do conceito e o papel da UNESCO	58
4.2.4 O Primeiro Fórum sobre Cultura de Paz e a articulação regional	58
4.2.5 Expansão internacional e consolidação educacional dos Programas de Cultura de Paz .	59
4.2.6. Educação em Direitos Humanos como eixo estruturante	60
4.2.7 PRELAC e a integração das políticas educacionais regionais	61
4.2.8 A Década Internacional e o Manifesto 2000	62
4.2.9. Consolidação recente e panorama contemporâneo (2010–2025)	63
4.2.10 Marcos legais latino-americanos de promoção da Cultura de Paz	63
4.3 O desenvolvimento da Cultura de Paz no Brasil.....	64
4.3.1 Contexto histórico e social: redemocratização, urbanização e violência	65
4.3.2 A Constituição de 1988, os Direitos Humanos e a institucionalização da Cultura de Paz	66
4.3.3 Cultura de Paz e Direitos Humanos nas políticas públicas brasileiras	66
4.3.4 Educação, marcos legais e a promoção da Cultura de Paz.....	67
4.3.5 O papel das Universidades e da Educação em Direitos Humanos	68
4.3.6 Avanços, desafios e perspectivas contemporâneas da Cultura de Paz	69
5. GOVERNOS FHC, LULA, DILMA, TEMER, BOLSONARO, PROGRAMAS DE DIREITOS HUMANOS E CULTURA DE PAZ	75
5.1. Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995–2002).....	75
5.2. Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010).....	80
5.3. Dilma Rousseff (2011-2016).....	85
5.4. Michel Temer (2016-2018).....	91
5.5. Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)	94
5.6. Luiz Inácio Lula da Silva (2023–presente)	100
5.7 Variações institucionais na promoção dos Direitos Humanos e da Cultura de Paz	103
6. AS EXPERIÊNCIAS DE CULTURA DE PAZ NAS UNIVERSIDADES	105
6.1. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)	106
6.2. Universidade Holística Internacional da Paz (UNIPAZ)	107

6.3. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)	108
6.4. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)	109
6.5. Universidade Estadual do Ceará (UECE).....	109
6.6. Fórum de Universidades pela Paz.....	112
6.7. Universidade Federal do Ceará (UFC)	114
6.8. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)	116
6.9. Pacto Universitário pela Educação em Direitos Humanos.....	121
7. O CASO DA UNEMAT	123
7.1 Planejamento institucional e Cultura de Paz: PDI e PEP como marcos estruturantes	123
7.2 Compromissos políticos e institucionais com os Direitos Humanos e a Cultura de Paz	125
7.3 Cultura de Paz em ação: projetos, programas e práticas de extensão.....	127
7.4 Marcos normativos, mediação e enfrentamento institucional das violências	132
7.5 Eventos, diálogo e enfrentamento da violência na UNEMAT	133
8. SAÚDE MENTAL, UNIVERSIDADE E CULTURA DE PAZ.....	136
8.1. Saúde mental, Direitos Humanos e políticas públicas no ensino superior	136
8.2 Sofrimento psíquico e adoecimento no cotidiano universitário: limites da institucionalidade e impactos na convivência	137
8.3 A lógica liberal e seus impactos sobre a saúde mental	141
8.4 Estratégias de cuidado em saúde mental no contexto da UNEMAT	143
9. APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS	146
9.1 Percepções sobre Cultura de Paz na UNEMAT: uma análise interpretativa a partir das narrativas de trabalhadores terceirizados.....	146
9.1.1 Nota metodológica.....	147
9.1.2 Considerações iniciais: caminhos interpretativos da análise	147
9.1.3 Concepções de paz: entre segurança, fé e tranquilidade	148
9.1.4 A experiência da violência: naturalização, banalização e silenciamento	149
9.1.5 Pertencimento, reconhecimento e hierarquias institucionais	149
9.1.6 Cultura de Paz: entre ações isoladas e ausência de política institucional	150

9.1.7 Desafios para a efetivação da Cultura de Paz na UNEMAT	151
9.1.8 Considerações finais: a perspectiva dos trabalhadores terceirizados	152
9.2 Percepções sobre Cultura de Paz na UNEMAT: uma análise interpretativa a partir das narrativas dos acadêmicos	152
9.2.1 Nota metodológica.....	152
9.2.2 Considerações iniciais: caminhos interpretativos da análise	153
9.2.3 Percepções sobre conceito de Paz na UNEMAT: uma análise interpretativa a partir das narrativas dos Alunos.....	153
9.2.4 A experiência da violência: Violência como experiência física, emocional e social	160
9.2.5 Pertencimento, reconhecimento e hierarquias institucionais	166
9.2.6 Cultura de Paz: entre ações percebidas e dificuldade de nomeação	168
9.2.7 Desafios para a efetivação da Cultura de Paz na UNEMAT	170
9.2.8 Considerações finais: síntese interpretativa e reflexões sobre a Cultura de Paz na UNEMAT pelos Alunos	172
9.3 Percepções sobre Cultura de Paz na UNEMAT: uma análise interpretativa a partir das narrativas de servidores técnicos.....	173
9.3.1 Nota metodológica.....	173
9.3.2 Considerações iniciais: caminhos interpretativos da análise	174
9.3.3 Conceito de Paz na perspectiva dos servidores técnicos	175
9.3.4 Concepções de violência no cotidiano universitário no relato dos técnicos	180
9.3.5 Pertencimento dos técnicos à UNEMAT: sentidos, vínculos e tensões	184
9.3.6 Cultura de Paz: entre ações isoladas e ausência de política institucional	186
9.3.7 Desafios para a efetivação da Cultura de Paz na UNEMAT	189
9.4 Percepções sobre Cultura de Paz na UNEMAT: uma análise interpretativa a partir das narrativas dos professores.....	191
9.4.1 Considerações iniciais: caminhos interpretativos da análise	192
9.4.2 Concepções de paz na visão dos professores	193
9.4.3 A experiência da violência	197

9.4.4 Pertencimento, reconhecimento e desigualdades simbólicas	205
9.4.5 Cultura de Paz: um processo de construção coletiva	206
9.4.6 Desafios para a efetivação da Cultura de Paz na UNEMAT	208
9.5 Entre infraestrutura e convivência: os espaços como dimensão da Cultura de Paz.....	210
10. CONCLUSÕES FINAIS	217
11. REFERÊNCIAS	222
APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	237
APÊNDICE B - PRODUTO TÉCNICO	239

1. INTRODUÇÃO

Em um contexto global e nacional marcado por diferentes formas de violência, desigualdades sociais e enfraquecimento dos vínculos coletivos, torna-se cada vez mais necessário repensar as formas de convivência e os processos de formação humana. A persistência de conflitos econômicos, políticos, culturais e simbólicos mostra que a paz não pode ser entendida apenas como ausência de guerra ou de violência direta, mas como um processo complexo, relacional e construído ao longo do tempo. Nesse cenário, destaca-se o conceito de Cultura de Paz, difundido especialmente pela UNESCO e por autores como Johan Galtung, que ampliam a compreensão da paz ao incluir dimensões estruturais, culturais e institucionais.

Nesta pesquisa, a Cultura de Paz é entendida não como um estado ideal de harmonia, mas como um processo contínuo de construção coletiva, baseado em práticas de diálogo, escuta, reconhecimento das diferenças, justiça social e participação democrática. Essa perspectiva desloca a paz de uma noção apenas normativa para um campo político, pedagógico e relacional, no qual os sujeitos são convidados a refletir de forma crítica sobre suas práticas, valores e modos de convivência. Nessa compreensão, o conflito não é visto como algo que deve ser eliminado, mas como parte da vida social, podendo se transformar, quando mediado de forma não violenta, em uma oportunidade de aprendizagem, fortalecimento de vínculos e mudança institucional.

No contexto das instituições educacionais, especialmente nas universidades públicas, essa discussão ganha ainda mais relevância. Além de sua função de produzir conhecimento técnico e científico, a universidade também desempenha um papel fundamental na formação ética e política dos sujeitos. É nesse espaço que se constroem identidades, vínculos de pertencimento e diferentes formas de se relacionar com o outro, seja por meio das atividades acadêmicas, das relações de trabalho ou da convivência cotidiana. Ao mesmo tempo, trata-se de um território marcado pela diversidade de experiências, pelas diferenças culturais, pelas desigualdades econômicas, por disputas simbólicas e por relações de poder desiguais, que atravessam tanto as estruturas institucionais quanto as interações entre os sujeitos. Essas características fazem da universidade um espaço especialmente fértil para analisar como se expressam, na prática, os conflitos, os desafios e as contradições entre violência, reconhecimento, participação e convivência democrática, revelando também possibilidades de transformação.

Dessa forma, investigar como a Cultura de Paz é percebida, vivenciada e praticada no cotidiano universitário torna-se fundamental para compreender os limites e as potencialidades

dessas instituições enquanto agentes de transformação social. Muitas vezes, o discurso institucional em torno da paz, da inclusão e da diversidade permanece restrito ao plano normativo, sem que se compreenda como tais princípios se materializam nas relações, nas rotinas e nas estruturas organizacionais. A presente pesquisa parte do pressuposto de que compreender essas dinâmicas exige escutar os sujeitos que vivem a universidade em seu cotidiano, considerando suas experiências, percepções e formas de convivência.

Nesse sentido, esta dissertação tem como objetivo analisar como a comunidade acadêmica da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), no Campus de Cáceres Jane Vanini, percebe, vivencia e atribui sentidos à Cultura de Paz em seu cotidiano institucional. O estudo envolve diferentes segmentos da comunidade universitária, docentes, estudantes, técnicos administrativos e trabalhadores terceirizados, reconhecendo que cada grupo ocupa posições distintas na estrutura institucional e vivencia a universidade de formas próprias, marcadas por relações de poder, reconhecimento e pertencimento.

A escolha da UNEMAT como lócus da pesquisa fundamenta-se em seu papel social, político e simbólico enquanto universidade pública estadual situada fora dos grandes centros urbanos. Em contextos interioranos, essas instituições frequentemente assumem funções que extrapolam a formação acadêmica, tornando-se polos culturais, espaços de circulação de ideias, mediação de conflitos e construção de sentidos coletivos. Realizar a pesquisa nesse espaço permite compreender como a Cultura de Paz é construída em realidades que nem sempre são contempladas pelas grandes agendas acadêmicas nacionais, mas que apresentam desafios e potencialidades próprias.

Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, desenvolvida por meio de trabalho de campo realizado na própria instituição onde a pesquisadora atua profissionalmente. Essa inserção cotidiana possibilitou uma aproximação sensível e aprofundada com o campo, favorecendo a construção de vínculos e a compreensão das dinâmicas institucionais para além de suas formalizações normativas. A metodologia articula revisão bibliográfica, análise histórico-documental e trabalho de campo, por meio de entrevistas semiestruturadas e observação participante. Parte-se do entendimento de que os sujeitos não são meros objetos de investigação, mas agentes ativos na produção simbólica e prática da realidade institucional.

As entrevistas semiestruturadas constituíram o principal instrumento de produção dos dados, organizadas em blocos temáticos que permitiram explorar trajetórias pessoais, concepções sobre a instituição, valores, vivências de paz e conflito e percepções relacionadas à Cultura de Paz. Como método complementar, recorreu-se à observação participante e entrevistas não estruturadas em formato de conversa, possibilitando captar aspectos do

cotidiano que nem sempre emergem nas falas, mas que se expressam em práticas, gestos, silêncios e interações.

As reflexões desenvolvidas nesta dissertação fundamentam-se em autores que contribuíram de forma significativa para a compreensão da paz, do conflito e das estruturas sociais. Nesse conjunto, destaca-se Johan Galtung, cuja abordagem permite ampliar o entendimento da paz para além da simples ausência de guerra. O autor distingue a paz negativa, compreendida como ausência de violência direta, da paz positiva, associada à presença de justiça social, equidade e à transformação das estruturas que sustentam as desigualdades. Além disso, sua tipologia da violência em direta, estrutural e cultural oferece ferramentas analíticas essenciais para compreender como diferentes formas de opressão e exclusão se manifestam, se reproduzem e se naturalizam no cotidiano das instituições.

O estudo também dialoga com a Teoria da Estruturação de Anthony Giddens, que permite analisar a relação dinâmica entre as ações dos sujeitos e os condicionamentos estruturais que organizam a vida social. Para o autor, as práticas sociais são simultaneamente produzidas e reproduzidas nas interações cotidianas, o que significa que os sujeitos não apenas são moldados pelas estruturas, mas também possuem capacidade de transformá-las. Essa perspectiva é fundamental para compreender como a Cultura de Paz pode ser construída, negociada ou negligenciada no contexto universitário.

As contribuições de Michel Foucault são utilizadas nesta dissertação para compreender como o poder se manifesta nas instituições educacionais, não apenas por meio de regras e estruturas formais, mas também nas relações do dia a dia, nos discursos e nas práticas que moldam comportamentos e identidades. A partir de conceitos como disciplina, biopolítica e microfísica do poder, o autor ajuda a entender a universidade como um espaço onde se produzem hierarquias, se naturalizam desigualdades e se controlam condutas, muitas vezes de maneira sutil. Esse olhar é importante para a análise da Cultura de Paz, pois mostra que a violência nem sempre é visível, podendo aparecer na forma de silenciamentos, exclusões e normalizações. Assim, Foucault contribui para a compreensão de que a construção da paz exige mudanças mais profundas nas formas de poder, comunicação e convivência dentro da instituição.

Por fim, a Teoria dos Sistemas Sociais de Niklas Luhmann contribui para a compreensão da universidade como um sistema autopoietico, organizado por códigos próprios e em constante interação com outros sistemas sociais. A pesquisa também dialoga com os princípios institucionais definidos no Plano Estratégico Participativo (PEP) da UNEMAT, que valorizam a pluralidade de ideias, o respeito às diferenças e a promoção do desenvolvimento humano e

profissional. Seu propósito é contribuir para o fortalecimento da Universidade como espaço de convivência onde a diversidade seja reconhecida e os conflitos encontrem soluções construtivas. O trabalho apoia-se em material empírico composto por registros de entrevistas, anotações de observação participante e análise de documentos institucionais. Entre eles, sobressai o PEP 2015–2025, que orienta a gestão com foco na inclusão, na valorização da diversidade e na promoção de relações respeitadas. Complementam esse conjunto os projetos de extensão e as normativas que regulamentam ações voltadas à comunidade acadêmica.

Ao articular essas perspectivas, a pesquisa não busca apenas descrever práticas existentes, mas problematizar as condições que favorecem ou dificultam a consolidação de uma Cultura de Paz no interior da universidade. Parte-se da premissa de que a paz não se constrói por meio de ações pontuais, mas exige processos contínuos de institucionalização, criação de espaços permanentes de escuta, fortalecimento do diálogo e reconhecimento das múltiplas vozes que compõem a vida acadêmica.

Assim, esta dissertação se insere no campo das pesquisas que compreendem a paz como prática social, política e pedagógica, construída cotidianamente nas relações. Ao dar visibilidade às percepções e experiências da comunidade acadêmica da UNEMAT, pretende-se contribuir para o fortalecimento da universidade como espaço de formação crítica, convivência democrática e promoção de relações mais justas, humanas e solidárias.

2. CONDIÇÕES E LIMITES DA PESQUISA

Meu primeiro contato com os conceitos de Cultura de Paz e Comunicação Não Violenta ocorreu em 2019, período em que atuava como secretária no setor de estágio supervisionado do curso de Direito da UNEMAT, no Campus de Cáceres. Minhas atividades envolviam a pré-análise jurídica e a organização do fluxo das demandas judiciais, com ênfase em ações na área do Direito de Família. Com frequência, os atendimentos lidavam com situações marcadas por conflitos e diversas formas de violência.

Nesse contexto, marcado pela necessidade de instrumentos pacificadores na resolução de conflitos, tive a oportunidade de participar do Curso de Capacitação para Facilitadores em Círculos de Construção de Paz. Os Círculos de Construção de Paz (CCPs), sistematizados por Kay Pranis, são uma das práticas associadas à Cultura de Paz. A autora adotou o termo originalmente utilizado por povos nativos norte-americanos, destacando que “temos em relação a eles uma imensa dívida de gratidão, pois mantiveram vivas as práticas que vieram a ser fonte de sabedoria e inspiração para as nossas culturas ocidentais modernas” (PRANIS, 2010, p. 19).

O curso formativo em Círculos de Construção de Paz foi oferecido por meio de um Termo de Cooperação entre a UNEMAT e o Tribunal de Justiça do Estado de Mato Grosso (TJMT). Essa parceria tinha como objetivo promover a política de Estado voltada à Justiça Restaurativa e à Construção da Paz na Comarca de Cáceres, em conformidade com o Protocolo de Intenções nº 01/2018 – “Justiça e a busca por uma Cultura de Paz”.

A técnica consiste em uma prática educativa e restaurativa que pode ser usada em inúmeros contextos, na intenção de prevenir violência e promover a Cultura da Paz. O processo circular envolve um roteiro estruturado, que organiza a comunicação em grupo, de forma que todos tenham o poder da fala. Baseia-se “na suposição de que cada participante do círculo tem igual valor e dignidade, dando então voz igual a todos os participantes” (PRANIS, 2011, p. 9), viabilizando tomadas de decisões e resolução de conflitos de forma eficiente.

Os Círculos são realizados com grupos de 10 a 20 pessoas e duram em média duas horas, dependendo do tema, sendo que este geralmente é definido pelas necessidades emocionais dos participantes. Busca-se com essa prática promover bem-estar e saúde emocional, por meio de um espaço seguro e acolhedor, onde os participantes possam dividir suas experiências, dificuldades e sentimentos. Práticas desse tipo ajudam a reduzir o estresse na resolução dos conflitos, gerando benefícios nas relações organizacionais, promovendo saúde emocional e física aos integrantes.

FIGURA 1 – ESTRUTURA FÍSICA DE UM CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal da autora.

Uma das etapas da formação para facilitadores em Círculos de Construção de Paz é a realização do estágio prático. Para viabilizá-lo, o Poder Judiciário de Mato Grosso disponibiliza gratuitamente à população a oferta desses Círculos e, a partir das solicitações recebidas, direciona os casos aos facilitadores em formação, conforme o perfil de cada um. Durante meu estágio, conduzi Círculos contínuos na Escola Municipal Novo Oriente, localizada na cidade de Cáceres, com turmas do quinto ano do ensino fundamental. O objetivo dessas atividades era promover a cooperação, o respeito e a empatia entre os estudantes, bem como fortalecer as relações com professores e demais servidores da escola.

A experiência nos Círculos de Construção de Paz me fez perceber que muitos dos conflitos relatados pelos alunos do quinto ano se aproximavam das situações vividas pelos acadêmicos da UNEMAT. Durante o estágio, fui reconhecendo a presença de violências que nem sempre aparecem de forma explícita, mas que influenciam o ambiente e as relações. Surgiam com frequência situações como falta de empatia entre colegas, episódios de bullying, abandono escolar, dificuldades de diálogo com a gestão, insatisfação com métodos de ensino e questões familiares que se refletem no desempenho. Embora mais visíveis na educação básica, em razão da transparência com que as crianças expressam suas vivências, essas questões também atravessam o ensino superior e impactam diretamente a trajetória e o bem-estar dos estudantes.

Assim, a aproximação com os conceitos de Cultura de Paz e Comunicação Não Violenta despertou em mim uma reflexão profunda sobre as experiências vividas na UNEMAT e em minha vida pessoal, o que me motivou a buscar formas mais saudáveis de lidar com os conflitos interpessoais, tanto na esfera profissional quanto na vida cotidiana. No entanto, devido à Pandemia do Coronavírus (2020-2023), somado às demandas profissionais e pessoais, não

consegui dar continuidade à condução dos Círculos de Paz. Assim, encontrei na realização do Mestrado Profissional em Políticas Públicas e Gestão da Educação Superior uma oportunidade para difundir conceitos de Cultura de Paz na UNEMAT.

Dentre as dificuldades observadas ao longo da pesquisa, destacou-se o receio de algumas pessoas em falar sobre si mesmas, uma vez que a discussão sobre Cultura de Paz frequentemente trouxe à tona experiências relacionadas a conflitos, discriminação ou até mesmo situações de violência pessoal. Nem todos se sentiram à vontade para compartilhar profundamente suas vivências.

Além disso, observou-se que o grau de envolvimento com iniciativas relacionadas à Cultura de Paz variou significativamente entre os participantes. Enquanto alguns se mostraram entusiasmados e ofereceram relatos detalhados e reflexões aprofundadas, outros demonstraram desinteresse ou ceticismo, avaliando que as políticas institucionais teriam pouco impacto prático, funcionando apenas de maneira simbólica. Essas situações exigiram sensibilidade na condução das entrevistas, buscando não forçar respostas, mas também sem deixar de explorar aspectos relevantes para a compreensão do fenômeno investigado.

O recrutamento dos participantes ocorreu por meio de amostragem intencional, garantindo a diversidade de cursos, tempo de vínculo com a instituição e diferentes visões políticas institucionais. A amostragem intencional, também chamada de amostragem proposital, é uma técnica utilizada em pesquisas qualitativas para selecionar participantes ou fontes de dados com base em critérios específicos e relevantes aos objetivos do estudo, em vez de buscar representatividade estatística, como ocorre na amostragem aleatória.

Nessa abordagem, os sujeitos foram escolhidos deliberadamente por possuírem características ou experiências significativas para o tema investigado, o que possibilitou a exploração do fenômeno em profundidade (YIN, 2016, p. 271). De modo geral, buscou-se incluir pessoas com diferentes perspectivas e trajetórias, a fim de garantir uma compreensão mais ampla da realidade analisada. Essa estratégia é amplamente empregada em estudos qualitativos por sua capacidade de assegurar profundidade e relevância na produção dos dados.

As limitações logísticas constituíram outro desafio relevante ao longo da realização da pesquisa. Em um contexto universitário, estudantes, professores e técnicos administrativos lidaram constantemente com prazos de projetos, reuniões, aulas e outras demandas institucionais, o que dificultou a disponibilidade de tempo para o agendamento das entrevistas e para a realização das sessões de observação participante. Esse desafio foi ainda mais evidente no caso dos professores, uma vez que muitos permaneciam na instituição apenas durante os

horários de aula, o que tornou mais complexa sua localização em momentos de maior disponibilidade para conversas mais longas e reflexivas.

Além disso, a necessidade de garantir privacidade durante as entrevistas mostrou-se um fator importante, pois a presença de outras pessoas poderia constranger os participantes ou comprometer a qualidade de suas reflexões. No entanto, essa condição nem sempre foi possível, considerando que a maioria dos espaços da UNEMAT era de uso coletivo, o que limitou as possibilidades de diálogos mais reservados e espontâneos.

Outro desafio enfrentado esteve relacionado ao calendário acadêmico do Programa de Pós-Graduação, que estabeleceu prazos que nem sempre acompanharam o ritmo necessário para a coleta e análise dos dados, exigindo da pesquisadora um esforço contínuo para conciliar as atividades de pesquisa com suas responsabilidades profissionais e familiares.

Para além das limitações logísticas e institucionais, outro aspecto relevante foi a dimensão emocional do trabalho de campo. Para a realização das entrevistas, foi necessário que a pesquisadora estivesse emocionalmente disponível, uma vez que muitos relatos envolveram experiências sensíveis, marcadas por conflitos, frustrações e vivências pessoais. No entanto, como qualquer sujeito, a pesquisadora também atravessou momentos de cansaço, sobrecarga e vulnerabilidade, o que exigiu um esforço constante de autorregulação emocional.

Essa condição demandou sensibilidade para reconhecer limites, reorganizar agendas quando necessário e garantir que cada encontro acontecesse em um contexto de escuta qualificada e acolhedora. Tal desafio evidenciou que a produção de dados em pesquisas qualitativas não se restringe a procedimentos técnicos, mas envolve também um trabalho afetivo, relacional e ético, que impacta diretamente a qualidade das interações e das informações produzidas.

Durante o trabalho de campo, uma das principais dificuldades enfrentadas foi a realização das entrevistas com docentes. Além das limitações práticas, como a dificuldade de encontrá-los no campus fora dos horários de aula ou de outras atividades acadêmicas, também emergiram desafios de ordem subjetiva. Após algumas entrevistas, especialmente com estudantes e trabalhadores terceirizados, chamou a atenção o fato de muitos afirmarem não participar dos espaços de decisão ou não se sentirem valorizados quando questionados sobre a escuta institucional.

Essas falas suscitaram reflexões sobre as relações de poder presentes no cotidiano universitário e sobre os mecanismos, muitas vezes pouco visíveis, que produzem silenciamento e afastamento da participação. Nesse movimento reflexivo, a pesquisadora passou a reconhecer que suas próprias dificuldades em abordar docentes não se restringiam apenas a questões

logísticas. Havia também um componente subjetivo, marcado por sentimentos de receio e insegurança, como se seu conhecimento ou sua posição enquanto pesquisadora fossem inferiores.

Essa percepção evidenciou como hierarquias simbólicas e acadêmicas atravessam não apenas os participantes da pesquisa, mas também o próprio processo investigativo, influenciando posturas, abordagens e interações.

Do ponto de vista pessoal, a realização desta pesquisa também foi desafiadora. Além da rotina intensa de estudos, trabalho e cuidados com a filha, surgiram dúvidas frequentes sobre a efetividade prática do tema investigado, o que em alguns momentos gerou desânimo. Isso ocorre em parte porque, ao longo da história, a construção de uma paz positiva enfrenta muitos obstáculos, especialmente em contextos marcados por desigualdades estruturais e pela lógica do mercado. Muitas vezes, esse processo se mostra lento e feito de pequenos avanços, exigindo persistência, paciência e resistência.

Ainda assim, a escuta atenta de cada relato possibilitou a emergência de ideias e propostas concretas para o enfrentamento de conflitos locais. Muitas vezes, sugestões simples, pensadas por aqueles que lidam cotidianamente com os problemas, mostraram-se capazes de reduzir tensões e fortalecer vínculos. Dessa forma, ouvir atentamente não foi apenas uma etapa metodológica, mas uma postura ética e política.

Assim, este estudo ultrapassou a função de reunir dados e se configurou como um espaço de visibilização de vozes que, muitas vezes, permanecem silenciadas, mas que têm muito a contribuir para a melhoria das relações e da convivência coletiva.

3. O CONTEXTO GLOBAL E AS POLÍTICAS DE CULTURA DE PAZ

A busca pela paz acompanha a existência humana, mas é principalmente após os horrores vividos durante a Segunda Guerra Mundial que as nações se unem e se comprometem a evitar novos conflitos violentos. Nesse sentido, em 1945 foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU), com o propósito de manter a paz e a segurança internacional, incentivando soluções pacíficas de conflitos, respeitando os Direitos Humanos e buscando a cooperação entre os povos.

Nesse período, a paz era compreendida como a simples ausência de guerra, ideia que se aproxima do conceito de paz negativa formulado pelo sociólogo norueguês Johan Galtung. As políticas se concentravam na diplomacia, na assinatura de acordos, na criação de grupos de cooperação internacional e na reconstrução dos países devastados pelos conflitos armados. Com o tempo, porém, tornou-se evidente que a violência não se resume ao uso de armas, pois também se manifesta de maneira estrutural, aparecendo na pobreza extrema, na fome, no racismo, na desigualdade de gênero e na exclusão social.

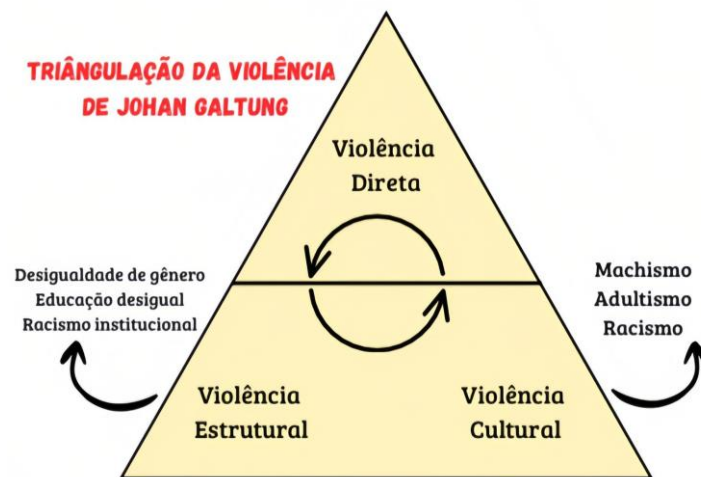
Na década de 1960, Galtung introduziu o conceito de paz positiva, ampliando a compreensão tradicional do tema. Nesse entendimento, a paz não se limita à ausência de conflitos armados, mas envolve uma transformação profunda das formas de convivência social, exigindo uma postura crítica diante dos sistemas de poder que regulam a vida em sociedade. Ao diferenciar paz negativa e paz positiva, Galtung (1969) esclareceu que a primeira refere-se apenas à ausência de violência, enquanto a segunda pressupõe a presença de justiça social. A partir dessa perspectiva, as nações passaram a considerar outros problemas além da guerra para reduzir a violência e promover condições mais amplas de paz.

Galtung também apresenta uma classificação da violência em três espécies:

1) a primeira é a violência direta, que acontece quando há pessoa ou grupo que age de forma intencional, direta e física;

2) a segunda é a violência estrutural oriunda de grupos ou da própria organização da sociedade, refere-se aos sistemas e instituições que produzem e mantêm desigualdades normalizadas nas práticas e políticas sociais, como exemplos a pobreza, o racismo institucionalizado, a falta de acesso à educação e saúde;

3) a terceira é a violência cultural, que é aquela que legitima as outras formas de violência, manifesta nos aspectos simbólicos de uma cultura, como religião, ideologia, arte, linguagem e ciência, oferecendo justificativas para tornar essas violências mais aceitáveis na visão social. (GALTUNG, 1990, p. 291-305)



Para Galtung (1969), a paz verdadeira exige a eliminação da violência estrutural, ou seja, das desigualdades e opressões que limitam o desenvolvimento e a dignidade humana. Esse marco conceitual influenciou diversas ações internacionais e movimentos sociais pela justiça social e pelos direitos civis.

Dessa forma, o conceito de paz positiva passa a influenciar a agenda internacional entre os anos de 1960 a 1980. Observa-se nesse período o fortalecimento dos movimentos por direitos civis e igualdade racial, com destaque aos países Estados Unidos e África do Sul, bem como as lutas por justiça social em diversos países da América Latina.

Nesse período, o mundo enfrentava os impactos da Guerra Fria e o agravamento das desigualdades globais. Diante desse cenário, a ONU passou a promover conferências internacionais voltadas ao desarmamento, ao fortalecimento da cooperação entre países e ao enfrentamento da pobreza, compreendendo esses eixos como fundamentais para a construção de uma paz duradoura. No mesmo movimento, a partir da década de 1970, a educação passou a ser reconhecida como uma ferramenta estratégica para a promoção da paz, tanto nas políticas públicas quanto nas ações da UNESCO.

Almejava-se a formação de pessoas mais conscientes, críticas e solidárias, capazes de lidar com conflitos de maneira não violenta e de contribuir para sociedades mais justas e inclusivas, em alinhamento com a Declaração sobre uma Cultura de Paz, que afirma que “a educação, em todos os níveis, é um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz. Neste contexto, a educação sobre os Direitos Humanos é de particular relevância” (UNESCO, 1999).

Dessa forma, a construção de uma educação para a paz pressupõe a incorporação da educação em Direitos Humanos, entendida como fundamental para a promoção de valores

como tolerância, solidariedade e justiça social, indispensáveis à convivência em sociedades plurais. Além disso, essa perspectiva valoriza o diálogo e a mediação como estratégias centrais para a resolução de conflitos, evitando o recurso à violência.

Desse modo, quando a UNESCO investe em uma cultura de paz, a âncora dessa busca é a educação como um direito intimamente relacionado com a conquista da paz. É também por intermédio da educação que se formam mentalidades mais democráticas. A Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948, em seu Art. 26, estabelece que todo o ser humano tem direito à educação, que deve ter como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa. Tal direito colabora para o fortalecimento do respeito ao conjunto de diversos direitos humanos e das liberdades fundamentais. A educação voltada para a cultura de paz inclui a promoção da compreensão, da tolerância, da solidariedade e do respeito às identidades nacionais, raciais, religiosas, por gênero e geração, entre outras, enfatizando a importância da diversidade cultural. (DISKIN; NOLETO, 2010, p. 13)

Em 1974, a UNESCO aprovou a Recomendação sobre Educação para a Paz, reforçando a ideia de que as instituições educativas deveriam preparar cidadãos capazes de resolver conflitos sem violência. A Declaração de Santiago, em 1994, também da UNESCO, aumentou esse conceito ao incorporar Direitos Humanos, tolerância e diálogo intercultural como pontos-chaves (UNESCO, 1994).

Nesse processo de amadurecimento conceitual, no início da década de 1990 o uso da expressão Cultura de Paz começou a aparecer formalmente em documentos e programas da United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), agência da Organização das Nações Unidas (ONU), responsável por promover a paz e a segurança no mundo por meio da educação, ciência, cultura e comunicação. Esse movimento ganhou um novo marco em 1999, quando a Assembleia Geral da ONU aprovou a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz (Resolução A/RES/53/243), definindo-a como um conjunto de valores, atitudes, tradições e comportamentos fundamentados na rejeição da violência e na promoção do diálogo e da compreensão entre indivíduos, grupos e nações.

A partir dessa Declaração, estabeleceu-se um plano de ação abrangente destinado a governos, sistemas educacionais, organizações da sociedade civil, meios de comunicação e cidadãos, consolidando a Cultura de Paz como uma política pública internacional alinhada aos direitos universais. Entre seus focos centrais, destacam-se oito áreas prioritárias: educação para a paz e Direitos Humanos, igualdade entre homens e mulheres, participação democrática, tolerância e solidariedade, desenvolvimento sustentável, promoção e respeito aos Direitos Humanos, desarmamento, apoio à liberdade de expressão e ao acesso à informação (UNESCO, 1999).

Esse fortalecimento institucional ganhou novo impulso no ano 2000, declarado como o Ano Internacional da Cultura de Paz. Para tanto, a UNESCO articulou diversos eventos globais, incluindo campanhas de mobilização, conferências intergovernamentais e ações educativas em

escolas e universidades. Um dos eventos marcantes desse ano foi o manifesto “2000 por uma Cultura de Paz”, assinado por milhões de pessoas em todo o mundo, como expressão de compromisso com o desenvolvimento de uma sociedade sem violência, com respeito mútuo (UNESCO, 2000).

Na sequência, o período de 2001 a 2010 foi declarado pela ONU como a Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo, ressaltando a centralidade da educação e da infância como pilares fundamentais para a construção de uma paz duradoura (UNESCO, 1999). Essa iniciativa reafirmou a ideia central de que a paz começa na infância, e que formar crianças conscientes, críticas e empáticas é um passo essencial para romper ciclos de violência, construindo sociedades mais justas e verdadeiramente pacíficas.

Em 20 de novembro de 1997, as Nações Unidas proclamaram o ano 2000 como o Ano Internacional da Cultura de Paz, marcando o início de uma mobilização mundial e de uma aliança global de movimentos existentes, para juntos transformar os princípios norteadores da cultura de paz em ações concretas. Em 10 de novembro de 1998, por meio de nova resolução, as Nações Unidas proclamam a década 2001-2010, como a Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo a fim de reforçar o movimento global formado e apontando a UNESCO como agência líder para a Década, responsável por coordenar as atividades do sistema ONU e de outras organizações (DISKIN; NOLETO, 2010, p. 11)

Houve também o fortalecimento de campanhas como a Educação para Todos, da UNESCO, além da ampliação de projetos comunitários de Cultura de Paz em países em desenvolvimento, entre eles o Brasil. Essas iniciativas abriram caminho para que a pauta da paz e dos Direitos Humanos se conectasse cada vez mais com as agendas globais de desenvolvimento.

Nesse contexto, em 2015, a ONU apresentou a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável, um pacto firmado por 193 países. A agenda é composta por 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), desdobrados em 169 metas, com o propósito de erradicar a pobreza, proteger o planeta e garantir que todas as pessoas tenham acesso a oportunidades de desenvolvimento, contemplando fatores sociais, econômicos, ambientais, institucionais e culturais de forma interdependente.

A Agenda foi elaborada com a finalidade de orientar os Estados-Membros na observância e implementação, até o ano de 2030, das metas e objetivos nela estabelecidos, pautados em um espírito de solidariedade global. Busca-se, assim, promover o desenvolvimento sustentável dos países, articulando progresso econômico, social e tecnológico, de modo a melhorar a qualidade de vida das populações, especialmente das mais pobres e vulneráveis, assegurando-lhes dignidade, igualdade e um ambiente saudável.

Todos os países e todas as partes interessadas, atuando em parceria colaborativa, implementarão este plano. Estamos decididos a libertar a raça humana da tirania da

pobreza e da penúria e a curar e proteger o nosso planeta. Estamos determinados a tomar as medidas ousadas e transformadoras que são urgentemente necessárias para direcionar o mundo para um caminho sustentável e resiliente. Ao embarcarmos nesta jornada coletiva, comprometemo-nos que ninguém seja deixado para trás. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2015)

Dentre os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, este trabalho destaca o ODS 16, por abordar de forma direta a urgência da promoção da paz. Esse objetivo propõe “promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis” (ONU, 2015).

A paz passa a ser entendida como condição essencial para o desenvolvimento sustentável e para a justiça social, reconhecida não apenas como um resultado desejável, mostrando-se imprescindível para a sustentabilidade e justiça global. A Cultura de Paz, sob essa ótica, fundamenta-se em valores humanos que precisam ser vivenciados no cotidiano para que deixem de ser apenas intenções e se traduzam em ações capazes de gerar benefícios nas relações organizacionais, promovendo saúde emocional e física entre seus integrantes. Como afirma Maldonado (1997, p. 96), “para construir uma cultura de paz é preciso mudar atitudes, crenças e comportamentos, até se tornar natural resolver os conflitos de modo não violento (por meio de acordos) e não de modo hostil”.

Essa compreensão também se expressa na definição da cofundadora da organização Palas Athena, Lia Diskin (2010, apud SANTOS; GARCEZ, 2019, p. 596), para quem a Cultura de Paz constitui uma política urgente, resultante da articulação entre práticas do Estado e da sociedade. Segundo a autora, uma política pública atinge seu sentido pleno quando tem como meta assegurar o cumprimento dos direitos universais da humanidade e a preservação sustentável dos recursos naturais. Desse modo, a Cultura de Paz se consolida politicamente sempre que esses direitos são efetivamente garantidos.

Ao ser incorporada de forma mais ampla nas políticas públicas, a Cultura de Paz se traduz em ações concretas, como programas de educação em Direitos Humanos, iniciativas de promoção da igualdade de gênero, estratégias voltadas à justiça climática e à preservação ambiental, além de medidas de enfrentamento à violência digital e ideológica.

Outras fontes de tensão têm sua origem na deterioração do meio ambiente, no excesso de população, na competição por recursos de água doce, cada vez mais escassos, na desnutrição e na flagrante desigualdade econômica e social não só entre os países, como também internamente a estes, devido a em modelos de desenvolvimento concentradores de renda e excludentes (DISKIN; NOLETO, 2010, p. 12).

3.1 Experiências globais na construção de uma Cultura De Paz

As experiências internacionais apresentadas a seguir, referentes à Colômbia, Japão, África do Sul, Filipinas e Noruega, foram inicialmente levantadas com apoio do modelo de linguagem ChatGPT (OpenAI, 2025), servindo como ponto de partida para análise, verificação e posterior reestruturação neste trabalho. Esses casos foram selecionados por evidenciarem diferentes formas de articulação entre educação, políticas públicas e promoção da paz em contextos sociopolíticos diversos.

A relação entre essas experiências e a concretização do ODS 16 da Agenda 2030 pode ser observada em iniciativas que integram educação, reconciliação e fortalecimento de instituições mais justas e inclusivas. Um exemplo expressivo é o caso da Colômbia. Após décadas de conflito armado, o país firmou, em 2016, um acordo de paz entre o Governo e as Forças Armadas Revolucionárias da Colômbia (FARC). Como parte desse processo, foram criados programas educativos voltados à reconciliação, à justiça restaurativa e à promoção da Cultura de Paz em escolas públicas. Projetos como Escuelas por la Paz capacitam professores em metodologias participativas, com ênfase em memória histórica, Direitos Humanos e resolução não violenta de conflitos, alinhando-se diretamente aos princípios do ODS 16.

O Japão também apresenta uma trajetória significativa na educação para a paz. Em Hiroshima e Nagasaki, a memória do trauma atômico transformou-se em política pública voltada ao desarmamento, ao diálogo intercultural e à defesa dos Direitos Humanos. O Museu Memorial da Paz de Hiroshima promove ações educativas com estudantes e visitantes de diversos países, reforçando uma cultura global de paz em consonância com os ODS 4, 16 e 17, que tratam de educação de qualidade, paz e instituições eficazes, além de parcerias internacionais.

Na África do Sul, o fim do apartheid levou à criação da Comissão da Verdade e Reconciliação, um marco na promoção da paz baseada no diálogo, na escuta e na responsabilização. A reformulação da educação pós-apartheid incorporou temas como diversidade racial, igualdade de direitos e participação democrática, contribuindo para a convivência pacífica e para a redução de desigualdades estruturais. Esses esforços dialogam diretamente com os ODS 10 e 16, voltados à diminuição das desigualdades e ao fortalecimento de instituições justas e inclusivas.

As Filipinas também desenvolveram iniciativas expressivas, especialmente em regiões marcadas por tensões religiosas e étnicas. O programa Schools of Peace promove a Cultura de Paz por meio da educação inter-religiosa, da mediação comunitária e do diálogo entre crianças

muçulmanas e cristãs. A proposta busca fortalecer a tolerância e a coesão social, contribuindo para os ODS 4, 5 e 16, que abrangem educação de qualidade, igualdade de gênero e paz e justiça.

Por fim, a Noruega destaca-se por sua atuação em diplomacia internacional e mediação de conflitos. O país tem participado ativamente de processos de paz em regiões como Oriente Médio, Sri Lanka e Venezuela. Paralelamente, investe em políticas educacionais voltadas à cidadania democrática e à participação social, reforçando o compromisso com os valores da Agenda 2030 e promovendo ambientes educativos baseados no diálogo e na resolução pacífica de conflitos.

Esses exemplos mostram que a Cultura de Paz não se limita ao discurso, mas se concretiza em ações educativas, diplomáticas e institucionais, exigindo não apenas o fim da violência direta, mas também o compromisso com a construção de sociedades mais justas, inclusivas e igualitárias. Apesar disso, mesmo com acordos internacionais e diretrizes voltadas à promoção da paz, os conflitos armados ainda fazem parte da realidade de muitas populações no mundo, acarretando deslocamentos forçados e violações de Direitos Humanos.

De acordo com o Relatório Anual do Instituto Internacional de Pesquisa da Paz de Estocolmo (SIPRI, 2025), os investimentos em armamentos atingiram patamares históricos, sendo registrado um aumento de 9,4% em 2024, considerado o maior desde 1988. Pelo segundo ano consecutivo, os gastos militares cresceram em todas as regiões do planeta, revelando uma intensificação das tensões geopolíticas. Esse aumento está ligado, em parte, ao crescimento de gastos na Europa, impulsionado principalmente pela guerra entre Rússia e Ucrânia, e também no Oriente Médio, devido ao conflito em Gaza e a outras disputas regionais (SIPRI, 2025).

Na busca e disseminação da paz, a UNESCO parte do princípio de que a violência persiste com uma nova face. Apesar de as formas tradicionais de conflito e guerra terem diminuído, os orçamentos para segurança da maioria dos países permanecem elevados, especialmente para o desenvolvimento de armamentos' inteligentes de alta tecnologia, enquanto os orçamentos destinados a políticas e programas de desenvolvimento social são constantemente reduzidos (DISKIN; NOLETO, 2010, p. 12).

Assim, entende-se que a construção de uma Cultura de Paz em nível global exige uma abordagem integrada e intersetorial, envolvendo não apenas os Estados e organismos internacionais, mas também a sociedade civil, as instituições educacionais e os próprios indivíduos. Diversos autores internacionais destacam a importância da participação das pessoas nesse processo.

3.2 Cultura de Paz à Luz da Teoria da Estruturação

O sociólogo britânico Anthony Giddens, ao discutir sobre o conceito de Cultura, afirma que “se refere às formas de vida dos membros de uma sociedade ou de grupos dentro da sociedade”. Envolve modos de vestir, costumes matrimoniais e familiares, padrões de trabalho, cerimônias religiosas e formas de lazer (GIDDENS, 2005, p. 38). Para Giddens, a Cultura é um sistema simbólico construído socialmente e aprendido por meio da socialização, o que exclui a ideia de qualquer herança cultural de natureza biológica. Assim, a Cultura é produzida dentro de um grupo social onde os indivíduos, ao conviverem e se relacionarem estabelecem normas, padrões de comportamento a serem observados, para regular a vida em sociedade.

À luz dessa abordagem, tanto Giddens quanto a UNESCO entendem a Cultura, incluindo a Cultura de Paz, como conceitos e valores que podem ser aprendidos socialmente a partir de eventos como educação, socialização e formação de valores, princípios e crenças transmitidos pelas gerações.

Mas o que vem a ser Cultura de Paz? Como ela pode ser socialmente construída?

Para avançar nessa discussão, é importante recorrer às reflexões de Giddens sobre as ações sociais. Em sua obra “A Constituição da Sociedade”, o autor apresenta um conjunto de conceitos que contribuem para a compreensão de como os fenômenos sociais são produzidos e reproduzidos na relação entre indivíduos e estruturas. Na sua Teoria da Estruturação, Giddens explica que os indivíduos, enquanto agentes, não são totalmente livres, mas também não estão completamente submetidos às determinações sociais. A estrutura é entendida como um conjunto de regras e recursos que orientam a ação e possibilitam a reprodução da vida social ao longo do tempo e do espaço. Segundo o autor, trata-se de um conceito associado aos elementos mais duradouros dos sistemas sociais (GIDDENS, 2003, p. 28).

Conforme a Teoria da Estruturação, não é possível conceber os sistemas sociais e a ação individual de modo separado, de modo que nem a experiência do ator individual nem a existência de qualquer forma de totalidade social definem o corpo social, mas as práticas sociais ordenadas no espaço e no tempo. Portanto, a principal ambição de Giddens na formulação da Teoria da Estruturação era pôr um fim no estabelecimento do imperialismo do sujeito, praticado pelas sociologias interpretativas, e do imperialismo do objeto social proposto pelo funcionalismo e o estruturalismo (GIDDENS, 2003, p. 02)

Giddens opõe-se à ideia de que a estrutura geraria uma força impeditiva à ação da agência humana, não existindo uma estrutura inalterável. De acordo com o autor, os agentes sociais possuem habilidades para coordenar seu comportamento, mas não gozam de plena

autonomia, devido à existência de processos estruturados e preexistentes que influenciam as ações dos indivíduos, gerando uma necessidade recíproca de existência, situação que o autor nomeia de “dualidade da estrutura”.

A Teoria da Estruturação contribui para compreender a Cultura de Paz como um processo que envolve tanto as instituições quanto as ações individuais, destacando que os sujeitos podem transformar as estruturas sociais. Essa abordagem reforça a importância de articular diferentes teorias para analisar as relações entre sujeito, estrutura e poder.

No contexto da UNEMAT - Campus Cáceres, a articulação entre a Teoria da Estruturação de Anthony Giddens e as contribuições de Johan Galtung possibilitam compreender tanto a construção da Cultura de Paz quanto a presença de formas sutis de violência no cotidiano institucional. Relatos da comunidade acadêmica sobre dificuldades de diálogo entre setores, práticas de silenciamento, conflitos interpessoais e a escassez de espaços de escuta e convivência podem ser interpretados como expressões de violência estrutural e cultural, conforme Galtung, uma vez que não se manifestam de forma direta, mas produzem exclusões e desigualdades. Sob a perspectiva de Giddens, tais situações não decorrem apenas de estruturas institucionais rígidas, mas também da maneira como as regras, rotinas e relações são continuamente reproduzidas no dia a dia pelos próprios sujeitos.

Ao mesmo tempo, iniciativas desenvolvidas no campus, como ações de mediação de conflitos, projetos de extensão voltados aos Direitos Humanos, rodas de conversa e práticas colaborativas entre estudantes, técnicos e docentes, revelam a capacidade de atuação da comunidade acadêmica na transformação dessas estruturas. Essas experiências contribuem para o enfrentamento das violências estruturais e culturais e aproximam a instituição de uma concepção de paz positiva, nos termos de Galtung, fundamentada na justiça social, no reconhecimento e na participação. Assim, à luz de Giddens, a Cultura de Paz na UNEMAT não se apresenta como um conjunto de normas impostas, mas como um processo em permanente construção, que se materializa nas relações, nas escolhas e nas práticas cotidianas vivenciadas no interior da instituição.

3.3 Poder, Subjetivação e Cultura de Paz: contribuições de Michel Foucault

A partir da década de 1970, ao realizar uma análise histórica dos processos que se estendem entre os séculos XIV e XIX, especialmente após as revoluções industrial e francesa, Michel Foucault passou a investigar como o poder se transformou e passou a incidir não apenas sobre os territórios, mas também sobre as formas de governar e sobre a própria vida dos

governados. Essa investigação se desenvolve no interior de sua abordagem genealógica e culmina na formulação do conceito de governamentalidade, apresentado no curso ministrado no Collège de France, especialmente em Nascimento da Biopolítica (FOUCAULT, 2008). Nessas análises, Foucault percorre diferentes racionalidades políticas, do mercantilismo ao liberalismo, chegando ao neoliberalismo, com destaque para o contexto alemão, no qual identifica uma mudança significativa no modelo de poder e de governo, marcada pela centralidade do mercado como princípio organizador da vida social e das políticas institucionais.

A economia produz legitimidade para o Estado, que é seu avalista. Em outras palavras - é esse um fenômeno importantíssimo, que sem dúvida não é único na história, mas mesmo assim é muito singular, pelo menos na nossa época -, a economia é criadora de direito público. (FOUCAULT, 2008, p. 114)

De acordo com ele, em razão de tais mudanças, há uma quebra com o liberalismo, ocasionando uma inversão na forma de governar, passando a economia a definir as ações governamentais (FOUCAULT, 2008, p. 165). Com isso, Foucault observou uma mudança de paradigma: passa-se de um poder soberano, que tinha um viés punitivo (deixar viver ou morrer) para um poder disciplinador, vigilante, onde se busca moldar e controlar os indivíduos de acordo com os interesses desse poder dominante, em benefício da economia e produção de bens. Assim, o poder soberano passa a se preocupar em fazer viver o indivíduo por meio de políticas públicas, pois esse passa a ter valor vivo.

Tal mudança ocorre principalmente diante das transformações políticas e econômicas a partir do século XVIII, passando o indivíduo a ser visto como mão-de-obra produtiva e passível de regulação (adestramento), com possibilidade de criação de um sujeito dócil e útil ao contexto social.

O corpo humano entra numa maquinaria de poder que o esquadrinha, o desarticula e o recompõe. Uma “anatomia política”, que é também igualmente uma “mecânica do poder”, está nascendo; ela define como se pode ter domínio sobre o corpo dos outros, não simplesmente para que façam o que se quer, mas para que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos e exercitados, corpos “dóceis”. (FOUCAULT, 1999, p. 164)

Surge então a Biopolítica como um novo saber-poder, uma nova técnica de governo aliada à dominação da população, onde o poder disciplinador passa a ser desenvolvido sobre a vida e o corpo dos indivíduos e do corpo social, sendo estes objetos de estudo e de controle (administração). Com a Biopolítica, a prática governamental passa a se ocupar de aspectos da vida dos indivíduos constituídos em população, como saúde, higiene, natalidade, longevidade, raças (FOUCAULT, 2008, p. 431).

Em razão dessa nova visão, passam a ser criadas políticas públicas voltadas à natalidade, saúde e preservação da vida das pessoas, como forma de garantir a continuidade da vida

humana, para que o Estado não deixe de ter mão-de-obra e de produzir. Como forma de se garantir essa ordem imposta sobre a vida das pessoas, o poder vigente se vale de meios de controle tanto internos como externos de nossos comportamentos, para que sejam conforme as normas e valores estabelecidos no meio social, de acordo com os interesses do Estado.

Nessa perspectiva, Foucault propõe compreender o poder não como algo concentrado apenas nas instâncias formais de autoridade, mas como um conjunto de relações que se distribuem em ramificações e microssistemas, atravessando os sujeitos, os discursos e as práticas do cotidiano. A partir da noção de microfísica do poder (FOUCAULT, 1979), entende-se que a universidade não é apenas um espaço de produção e transmissão de saberes, mas também um lugar de construção de normas, expectativas e formas de subjetivação. Esse olhar permite analisar como certos comportamentos são naturalizados, como algumas vozes ganham legitimidade enquanto outras são silenciadas e como os conflitos são frequentemente administrados por meio de mecanismos sutis de normalização e controle simbólico. Trata-se de uma forma de controle social que não é exercida apenas diretamente pelo Estado, mas que se manifesta de modo difuso e cotidiano em nossas relações. Nesse sentido, instituições como escolas, hospitais, quartéis e prisões se caracterizam como espaços disciplinadores, nos quais os indivíduos são submetidos a processos constantes de controle e vigilância (FOUCAULT, 1999, p. 165).

Por meio desses instrumentos de controle, os indivíduos aprendem desde muito cedo o que é considerado certo e errado, quais valores morais são socialmente aceitos, o que é permitido e o que deve ser evitado, muitas vezes sendo desencorajados a exercer o pensamento crítico. A influência exercida sobre a mente e o corpo é tão profunda que, com o tempo, os próprios sujeitos passam a vigiar suas condutas e a reproduzir as normas que lhes foram impostas. Nesse contexto, a Biopolítica pode se configurar como um obstáculo à construção da Cultura de Paz, na medida em que naturaliza desigualdades e contribui para a reprodução de exclusões que sustentam a violência estrutural.

A proposta de uma Cultura de Paz busca promover valores e práticas baseados na justiça social, no respeito aos Direitos Humanos, na igualdade e no diálogo como formas de superação da violência. No entanto, essa construção exige a problematização e a desestabilização de dispositivos de poder que operam de modo muitas vezes velado no cotidiano, sustentando lógicas de dominação. As contribuições de Galtung, especialmente ao distinguir entre paz negativa e paz positiva, ajudam a compreender esse processo, ao evidenciar como as estruturas sociais e institucionais moldam a vida coletiva e influenciam diretamente a forma como a paz é concebida, vivida e praticada.

De modo aparentemente contraditório, a própria Biopolítica pode também abrir brechas para a construção da Cultura de Paz quando os sujeitos, ao tomarem consciência dos dispositivos que orientam suas condutas, passam a exercer sua capacidade de agência, reflexão e resistência. Em diálogo com Giddens, entende-se que os indivíduos não são apenas regulados pelas estruturas, mas participam ativamente de sua reprodução ou transformação por meio de suas práticas cotidianas. Assim, ao reconhecer como o poder opera, torna-se possível ressignificar normas, rotinas e relações, criando formas de convivência mais justas, cooperativas e inclusivas.

Além disso, ao considerar o papel dos discursos na definição do que é reconhecido como verdadeiro, legítimo ou aceitável, esta análise dialoga com Foucault em *A Ordem do Discurso* (1996), compreendendo que as relações institucionais são atravessadas por disputas de sentido e por regimes de verdade. Ao incorporar a noção de subjetivação, conforme discutido em *História da Sexualidade*, volume 1 (FOUCAULT, 1988), parte-se do pressuposto de que os sujeitos não apenas sofrem os efeitos do poder, mas também o internalizam, o reproduzem e, em determinados contextos, podem ressignificá-lo. Essa perspectiva é central para pensar a Cultura de Paz não como um estado idealizado de harmonia, mas como um campo permanente de tensões, negociações e práticas concretas que se constroem no interior das relações institucionais.

Ao mesmo tempo, essa leitura aproxima-se da concepção de paz positiva proposta por Galtung, que não se limita à ausência de violência, mas pressupõe justiça social, reconhecimento e participação. Assim, a Cultura de Paz não exige a eliminação do poder, mas sua reorganização em favor da vida, substituindo práticas de controle por estratégias de cuidado, a obediência acrítica pelo diálogo e a repressão pela escuta. Nesse sentido, a Biopolítica, quando orientada por valores democráticos e humanizadores, pode contribuir para a superação das violências estruturais e culturais, favorecendo a construção de relações mais pacíficas no âmbito institucional e social.

3.4 A Cultura de Paz a partir da Teoria dos Sistemas Sociais

Dando continuidade ao desenvolvimento do conceito de Cultura de Paz e às diferentes formas de compreendê-lo no contexto mundial, a contribuição de Niklas Luhmann oferece uma abordagem que desloca o foco do indivíduo para os processos comunicacionais. O sociólogo alemão desenvolveu a teoria dos sistemas sociais, segundo a qual a sociedade é composta por sistemas autopoieticos, como os sistemas jurídico, político, educacional e econômico, que

funcionam a partir da comunicação (LUHMANN, 2016). Cada sistema social opera com base em um código binário próprio, como, por exemplo, legal e ilegal. Por definição, sistemas autopoieticos são aqueles capazes de se manter e se reproduzir de maneira autônoma, uma vez que seus subsistemas produzem e reproduzem sua própria organização de forma circular por meio de seus componentes (FEBRAJO; LIMA, 2017).

Nessa perspectiva, os sistemas não se constituem a partir de indivíduos, mas a partir de redes de comunicações que se reproduzem a si mesmas, estabelecendo uma diferença estrutural entre sistema e ambiente (LUHMANN, 2016). Isso significa que o sistema não opera diretamente em seu ambiente, assim como o ambiente não opera diretamente no sistema; as demandas externas apenas podem ser processadas segundo a lógica interna do próprio sistema. Essa abordagem permite compreender por que determinadas expectativas, conflitos e demandas sociais nem sempre produzem mudanças imediatas nas instituições, sendo frequentemente reinterpretadas, filtradas ou neutralizadas conforme suas estruturas comunicacionais.

Embora reconheça a influência do ambiente, Luhmann propõe que as sociedades devem ser interpretadas como sistemas autopoieticos, autorreferentes e operacionalmente fechados, não permitindo que o sistema opere em seu ambiente ou que o ambiente opere no sistema (LUHMANN, 2018, p. 33). Essa interação limitada entre os sistemas pode resultar no que o autor chama de isolamento funcional, ou seja, uma dificuldade de integração entre os sistemas, ocasionando obstáculos na resolução de conflitos complexos, que frequentemente exigem cooperação entre diferentes esferas sociais.

Com o surgimento das organizações, busca-se analisar como é possível para um sistema social estabelecer seus limites diante de estruturas cada vez mais complexas. Questiona-se também como tais organizações conseguem definir o que é o seu ambiente, a partir do entendimento de que, nos sistemas organizacionais, a sociedade existe tanto interna quanto externamente, com uma comunicação que permeia essa fronteira. Nesse sentido, as organizações constituem um tipo específico de sistema social, cuja reprodução não ocorre apenas pela comunicação em geral, mas por cadeias de decisões, nas quais cada decisão gera novas decisões, estabilizando rotinas, normas e expectativas (LUHMANN, 2018).

A fronteira do sistema da organização pode, portanto, ao contrário da fronteira externa do sistema social, ser atravessada através da comunicação, mesmo que o próprio sistema organizacional seja operacionalmente fechado com base nas suas próprias decisões. Uma organização, portanto, sempre encontra a sociedade num duplo sentido: dentro de si e no seu ambiente. (LUHMANN, 2018, p. 318)

Embora Luhmann afirme não haver influência direta do ambiente no sistema, ele reconhece que este é capaz de provocar **irritações**, as quais repercutem internamente e impulsionam o sistema a processá-las por meio de suas próprias operações, sobretudo por

decisões que são posteriormente comunicadas. Há, portanto, uma interconectividade e interdependência entre sistema e ambiente, ainda que mediada por suas estruturas internas (LUHMANN, 2018, p. 50). Tais irritações não têm por finalidade adaptar melhor o sistema ao ambiente, mas gerar problemas intra-sistêmicos e encontrar soluções para esses problemas, adaptando o sistema a si mesmo.

Em que pese essas irritações alterarem internamente os sistemas, elas também acabam por repercutir externamente no próprio ambiente, fenômeno que Luhmann denomina de “acoplamento estrutural”, o que possibilita a interação entre diferentes sistemas. Os acoplamentos estruturais são consequências da diferenciação funcional da sociedade, desenvolvendo-se porque, com essa forma de diferenciação, aumentam tanto a dependência quanto a independência dos sistemas funcionais entre si (LUHMANN, 2018, p. 330).

Tem-se, pois, que todo sistema é autônomo quando desempenha sua própria função, mas também é dependente de outros sistemas, que também realizam adequadamente suas funções, quando interagem conjuntamente. Essa visão sistêmica de Luhmann nos permite compreender que a construção de uma Cultura de Paz vai além da atuação de indivíduos bem intencionados. Na verdade, ela demanda transformações profundas nas formas como os sistemas sociais se comunicam e funcionam.

A paz, sob essa perspectiva, pode ser compreendida como resultado de processos comunicacionais entre sistemas orientados por valores de inclusão, diálogo e cooperação. Trata-se do esforço de promover acoplamentos estruturais que permitam conexões capazes de produzir respostas articuladas a problemas sociais complexos, como a violência e a desigualdade. No contexto da UNEMAT, enquanto organização inserida no sistema educacional, podem ser desenvolvidas práticas pedagógicas voltadas ao estímulo da empatia, ao reconhecimento das diferenças e à mediação não violenta de conflitos, contribuindo para a formação de sujeitos comprometidos com princípios democráticos e pacíficos.

A contribuição de Niklas Luhmann possibilita compreender a Cultura de Paz a partir dos processos comunicacionais que organizam o cotidiano institucional. A UNEMAT, entendida como sistema educacional, administrativo e normativo, opera por meio de comunicação que estabelece procedimentos, reconhecendo demandas e orientando comportamentos. Desse modo, conflitos, tensões e formas de convivência não decorrem apenas de ações individuais, mas dos padrões de comunicação que se mantêm nos fluxos institucionais, como reuniões, normativas, canais administrativos, práticas pedagógicas e espaços de escuta.

Em diálogo com Giddens, observa-se que docentes, técnicos, estudantes e demais trabalhadores da UNEMAT possuem capacidade de agência, mas suas ações produzem efeitos

institucionais somente quando se traduzem em comunicações reconhecidas pelo sistema. Práticas como mediação de conflitos, rodas de conversa, projetos de extensão e ações formativas voltadas à Cultura de Paz tornam-se efetivas quando passam a integrar as rotinas e os códigos de comunicação da instituição. Caso contrário, tendem a permanecer como iniciativas isoladas, com pouco impacto estrutural.

Essa leitura articula com as contribuições de Galtung e Luhmann ao permitir compreender que, na UNEMAT, a violência estrutural e cultural não se manifesta apenas por meio de conflitos abertos, mas também quando determinados modos de comunicação geram silenciamento, exclusão ou desigualdade de acesso aos espaços de decisão. Situações em que estudantes, técnicos, docentes ou terceirizados não encontram canais claros de escuta, têm suas demandas ignoradas ou participam pouco dos processos decisórios, produzindo sofrimento, afastamento e desmotivação, mesmo sem agressões diretas, configurando formas sutis de violência, conforme Galtung.

Sob a perspectiva de Luhmann, essas situações decorrem de falhas nos processos comunicacionais do sistema institucional, que continuam funcionando, mas reproduzem exclusões. Em contrapartida, a promoção da paz positiva ocorre quando a UNEMAT fortalece práticas de comunicação baseadas no diálogo, na escuta, na mediação de conflitos e na participação, permitindo que diferentes vozes sejam reconhecidas e consideradas. Nessas condições, os conflitos deixam de ser ignorados ou reprimidos e passam a ser tratados de forma construtiva, criando possibilidades reais de justiça social e de fortalecimento da Cultura de Paz no ambiente acadêmico.

3.5 Norbert Elias e o Processo Civilizador: Convivência e Autocontrole

A compreensão da Cultura de Paz também pode ser aprofundada a partir das reflexões do sociólogo Norbert Elias, que, ao desenvolver o conceito de processo civilizador, expôs como as sociedades, ao longo do tempo abandonaram certas práticas violentas e impulsivas em favor de formas de controle mais sutis e internalizadas, baseadas na empatia, na negociação e no autocontrole. Esse processo de transformação cultural, segundo Elias, está relacionado à forma como os conflitos são percebidos e geridos socialmente.

Em vez de buscar uma sociedade sem conflitos, o que resultaria em um estado de paralisia emocional e estagnação social (ELIAS, 1997), Elias defende que o desafio está em aprender a regular essas tensões por meio de normas compartilhadas, acordos coletivos e

práticas civilizadas de convivência. Ao propor transformações nas bases estruturais das relações entre indivíduos e instituições, essa concepção alinha-se ao conceito de Cultura de Paz.

O processo civilizador desenvolvido por Norbert Elias relaciona como as normas e relações sociais evoluíram ao longo da história, asseverando que, com o passar do tempo, as sociedades transitaram gradualmente de formas mais violentas de resolução de conflitos para ações mais autocontroladas e conscientes de seus comportamentos em relação aos outros, promovendo assim maior estabilidade social.

Uma sociedade livre de conflitos pode parecer o pináculo da racionalidade mas, ao mesmo tempo, é também uma sociedade do silêncio sepulcral, da mais extrema frieza emocional e do mais profundo tédio - uma sociedade, além disso, sem a menor dinâmica. Em qualquer sociedade que possamos desejar, como naquela que temos agora, a tarefa não é eliminar conflitos - isso é um empreendimento fútil - mas, pelo contrário, regulá-los, submeter as táticas e estratégias do conflito a regras - regras que nunca podem ser aceitas como finais. (ELIAS, 1997, p. 263)

A universidade desempenha um papel estratégico na promoção da Cultura de Paz ao transformar princípios de convivência em ações concretas e ao reconhecer o conflito como parte da vida social, buscando soluções mais justas e pacíficas. Como destaca Vasconcelos:

A consciência do conflito como fenômeno inerente à condição humana é muito importante. Sem essa consciência tendemos a demonizá-lo ou a fazer de conta que não existe. Quando compreendemos a inevitabilidade do conflito, somos capazes de desenvolver soluções autocompositivas. Quando o demonizamos ou não o encaramos com responsabilidade, a tendência é que ele se converta em confronto e violência (VASCONCELOS, 2008, p. 19)

A partir do conceito de processo civilizador, de Norbert Elias, é possível compreender a Cultura de Paz na UNEMAT - Campus Cáceres como um movimento gradual de transformação das relações institucionais. As entrevistas indicam que, embora os conflitos estejam presentes no cotidiano acadêmico, existem esforços para administrá-los por meio do diálogo, da escuta e da mediação, especialmente em situações que envolvem sala de aula, setores administrativos e relações hierárquicas. Relatos da comunidade acadêmica apontam a existência de práticas baseadas no diálogo como alternativa ao silenciamento ou à punição imediata.

Essas experiências aproximam-se da noção de paz positiva ao evidenciar tentativas de enfrentar desigualdades, sentimentos de exclusão e dificuldades de participação. À luz de Giddens, observa-se que os sujeitos exercem agência ao reinterpretar normas e rotinas institucionais. Entretanto, os dados sugerem que, embora haja sinais de incorporação dessas práticas aos fluxos comunicacionais da UNEMAT, muitas iniciativas ainda se desenvolvem de forma pontual, fortemente vinculadas à atuação individual. Algumas limitações comunicacionais ainda persistem, relacionadas à diversidade de percepções, às individualidades

e às diferentes vivências sociais, bem como aos distintos entendimentos sobre a Cultura de Paz, o que indica que esse processo ainda se encontra em consolidação no âmbito institucional.

3.6 Filosofia política e Cultura de Paz: contribuições teóricas contemporâneas

Dando continuidade à reflexão, passa-se a incorporar uma abordagem de caráter filosófico, com o objetivo de aprofundar a compreensão da Cultura de Paz. Essa mudança de perspectiva permite analisar o tema para além das práticas institucionais e sociais, considerando também os fundamentos éticos e políticos que orientam as relações humanas. A partir desse olhar, a Cultura de Paz é compreendida não apenas como a ausência de conflitos ou de violência, mas como um projeto que envolve valores, princípios e escolhas coletivas relacionados à justiça, ao diálogo e à convivência democrática.

Assim, a filosofia contribui orientando a ação dos indivíduos e das instituições com base em valores éticos que dão base a relações mais justas, democráticas e humanizadas. De modo complementar, a sociologia possibilita compreender como esses valores se expressam ou encontram limites nas práticas e relações sociais concretas. A articulação entre ambas as abordagens amplia a compreensão da Cultura de Paz, ao integrar o ideal ético da paz aos desafios presentes em sua efetivação nas instituições, especialmente no contexto universitário.

Aspecto	Enfoque Filosófico	Enfoque Sociológico
Pergunta central	O que deve ser a paz?	Como a paz é construída socialmente?
Natureza	Normativa e ética	Análítica e empírica
Objeto	Valores, princípios, ação política	Práticas, instituições, relações sociais
Foco	Sentido e finalidade da paz	Condições sociais da paz
Conflito	Problema ético a ser superado	Fenômeno social a ser compreendido

Fonte: elaboração própria

3.6.1 Hannah Arendt: Política, Ação e Não Violência

As obras de Hannah Arendt ajudam a compreender a política como um espaço de convivência entre pessoas diferentes, no qual a ação coletiva e o diálogo assumem papel central na construção da Cultura de Paz. Para a autora, a política não se resume ao controle, à autoridade

ou ao uso da força, mas se constitui a partir da participação, da palavra e da ação conjunta dos indivíduos, em um espaço marcado pela pluralidade e pela convivência entre diferentes (ARENDDT, 2007).

Dessa forma, o poder não se apresenta como uma propriedade individual, mas como um fenômeno que nasce da ação coletiva e do reconhecimento mútuo entre as pessoas. Ele se mantém enquanto os indivíduos permanecem engajados em agir conjuntamente em torno de objetivos comuns. Nessa direção, a autora afirma que “o poder corresponde à habilidade humana não apenas para agir, mas para agir em concerto. O poder nunca é propriedade de um indivíduo; pertence a um grupo e permanece em existência apenas na medida em que o grupo conserva-se unido” (ARENDDT, 2001, p. 36). Essa compreensão permite conceber o poder como algo construído nas relações, dependente da participação e do diálogo no cotidiano institucional.

Arendt afirma ainda que o poder constitui a base legítima de todo governo, enquanto a violência assume um caráter meramente instrumental, sempre dependente de justificações externas e orientada por fins específicos. Quanto maior a dependência da violência, menor é a presença do poder coletivo (ARENDDT, 2001). Aplicada à realidade da UNEMAT, essa reflexão permite compreender que práticas institucionais centradas exclusivamente no controle e na punição tendem a enfraquecer os vínculos comunitários, ao passo que ações orientadas pela participação e pela mediação contribuem para a consolidação de relações mais democráticas.

Enquanto o poder se fundamenta na ação compartilhada e na adesão dos sujeitos, a violência tende a surgir quando esse vínculo coletivo se fragiliza. Nesses contextos, o diálogo é substituído por imposições e mecanismos coercitivos, indicando não a força da instituição, mas o enfraquecimento de sua capacidade de mobilizar consensos. Assim, a violência não expressa a política em seu sentido pleno, mas sinaliza falhas nos processos de escuta, participação e decisão coletiva, elementos centrais da ação política, conforme formulado por Arendt (2007).

A reflexão de Arendt permite compreender que a violência não é algo natural ou instintivo do ser humano, como muitas vezes se tenta explicar a partir de comparações com animais ou reações automáticas à miséria e à superpopulação. Para a autora, a violência não é “nem bestial nem irracional” (ARENDDT, 2001), mas está ligada a contextos sociais concretos nos quais as pessoas percebem que determinadas condições poderiam ser transformadas, mas permanecem inalteradas. Dessa maneira, a violência começa quando há sentimento de injustiça e ausência de canais legítimos de participação e diálogo. No contexto da UNEMAT, isso pode ser observado quando integrantes da comunidade acadêmica não encontram canais de escuta e

de reivindicações, ou sentem que não fazem parte das decisões institucionais, gerando tensões, conflitos e práticas de violência simbólica ou institucional.

Assim, a violência decorre da sensação de abandono, invisibilidade ou falta de reconhecimento. Aplicada à Cultura de Paz na UNEMAT, essa reflexão indica que prevenir a violência não se limita à punição de comportamentos inadequados, mas exige a construção de condições institucionais mais justas, participativas e democráticas, baseadas na ação coletiva e no diálogo (ARENDDT, 2007; 2001).

3.6.2 Teoria do Agir Comunicativo

Jürgen Habermas oferece uma contribuição central para a compreensão da Cultura de Paz por meio da obra *Teoria do Agir Comunicativo*, na qual o autor fundamenta uma concepção de vida social orientada pelo diálogo, pelo entendimento mútuo e pela construção racional de consensos (HABERMAS, 2012). Nessa perspectiva, os conflitos não devem ser resolvidos pela imposição, pela coerção ou pelo uso da força, mas por processos comunicativos nos quais os sujeitos participam em condições de igualdade, apresentando argumentos e reconhecendo mutuamente posições (HABERMAS, 2012).

O conceito do agir comunicativo pressupõe a linguagem como médium de processos de entendimento ao longo dos quais os participantes, ao se referirem a um mundo, manifestam pretensões de validade que podem ser aceitas ou contestadas:

“O conceito do agir comunicativo pressupõe a linguagem como médium de uma espécie de processos de entendimento ao longo dos quais os participantes, quando se referem a um mundo, manifestam de parte a parte pretensões de validade que podem ser aceitas ou contestadas”. (HABERMAS, 2012, v. 1, p. 191)

Para Habermas, o agir comunicativo baseia-se no uso da linguagem como meio de construção do entendimento mútuo, no qual os sujeitos, ao se comunicarem, apresentam reivindicações de validade que podem ser aceitas ou questionadas pelos demais. Esse processo permite organizar as ações de forma dialogada, sem imposições ou coerções, servindo como base teórica para práticas democráticas e para a promoção da Cultura de Paz em instituições como a educação superior (HABERMAS, 2012).

A violência, nesse sentido, emerge quando a comunicação é interrompida, distorcida ou substituída por mecanismos estratégicos de controle, revelando falhas nos processos de participação e deliberação (HABERMAS, 2012). Ao valorizar o agir comunicativo como base da legitimidade social e política, Habermas aproxima-se diretamente dos princípios da Cultura de Paz, entendida não apenas como ausência de violência, mas como a construção contínua de

práticas democráticas, inclusivas e dialógicas que possibilitam a convivência, o reconhecimento do outro e a resolução não violenta dos conflitos no âmbito institucional e social.

O autor distingue duas formas de racionalidade: a racionalidade instrumental, que orienta as ações pela eficiência e pelo alcance de resultados, sem questionar de modo aprofundado seus sentidos ou valores, e a racionalidade comunicativa, baseada no diálogo e no entendimento mútuo, que busca construir decisões por meio da argumentação, da escuta e do reconhecimento entre os sujeitos (HABERMAS, 2012). Nessa perspectiva, observa-se a contribuição de José Marcelino de Rezende Pinto para a compreensão do pensamento de Jürgen Habermas.

A ação comunicativa refere-se a um processo de interação entre, no mínimo, dois sujeitos capazes de falar e agir, que estabelecem relações interpessoais com o objetivo de alcançar uma compreensão compartilhada sobre a situação vivenciada e sobre seus respectivos planos de ação. Essa compreensão é construída por meio do entendimento mútuo, possibilitando a coordenação das ações sem o recurso à imposição ou à coerção. Nesse processo, os sujeitos mobilizam pretensões de validade passíveis de crítica, relacionadas à veracidade dos fatos, à correção normativa das normas sociais e à autenticidade das experiências subjetivas, correspondendo, respectivamente, aos mundos objetivo, social e subjetivo (PINTO, 1995).

No contexto da UNEMAT, a racionalidade instrumental aparece frequentemente em práticas institucionais voltadas sobretudo para a eficiência administrativa, com ênfase no controle e na obtenção de resultados imediatos. Segundo Habermas, essa racionalidade prioriza a definição dos meios mais eficazes para alcançar determinados objetivos, sem que esses próprios objetivos sejam discutidos ou legitimados por meio do diálogo e da participação coletiva (HABERMAS, 2012). Com o predomínio dessa lógica, as relações acadêmicas tendem a se tornar excessivamente técnicas, enfraquecendo a dimensão comunicativa da vida universitária.

Eldon Henrique Mühl (2011), em seu artigo “Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação”, destaca que, na educação superior, o agir comunicativo entre os sujeitos envolvidos deve contribuir para uma formação que vá além do caráter meramente tecnicista, limitado ao desempenho de funções específicas. Para o autor, a educação universitária deve promover o desenvolvimento de sujeitos capazes de refletir criticamente sobre a realidade e de agir de forma comprometida com a transformação e a melhoria das condições sociais.

Entretanto, quando predomina a lógica da racionalidade instrumental, esse potencial formativo tende a ser enfraquecido. Isso ocorre, por exemplo, quando decisões institucionais são tomadas sem a participação efetiva da comunidade acadêmica. Quando normas e mudanças administrativas são definidas pelas instâncias gestoras e depois apenas comunicadas como decisões já prontas, a comunicação passa a funcionar como instrumento de controle, e não de

diálogo (HABERMAS, 2012). Esse processo também se manifesta em avaliações acadêmicas baseadas quase exclusivamente em números, como produtividade, quantidade de publicações ou índices de desempenho. Esse foco excessivo em indicadores quantitativos acaba reduzindo o trabalho acadêmico a dados numéricos, deixando em segundo plano os processos formativos, éticos e dimensões de convivência no ensino, na pesquisa e na extensão, além de estimular a competição em vez da cooperação no ambiente universitário.

No contexto da UNEMAT, a racionalidade instrumental pode ser observada no excesso de burocracia na condução dos processos acadêmicos, marcados por formulários, procedimentos padronizados e prazos rígidos, muitas vezes sem considerar as realidades vividas pela comunidade acadêmica. Essa lógica também se expressa quando estudantes são reduzidos a indicadores, como matrículas, evasão ou taxas de conclusão, desconsiderando suas trajetórias e contextos sociais (HABERMAS, 2012). O mesmo ocorre quando questões relacionadas à saúde mental, aos conflitos interpessoais ou às situações de discriminação são tratadas apenas de forma técnica ou administrativa, por meio de encaminhamentos burocráticos que não enfrentam suas causas mais profundas.

Habermas argumenta ainda que, nas sociedades contemporâneas, a dominação não se sustenta mais simplesmente por meio de uma “falsa consciência”, mas por uma consciência fragmentada, que impede os sujeitos de refletirem criticamente sobre o conjunto da realidade:

No lugar da falsa consciência, nós temos hoje uma consciência fragmentada que bloqueia o iluminismo pelo mecanismo da reificação. É somente assim que as condições para a colonização do mundo da vida são dadas (HABERMAS, 2012, v. 2, p. 355).

Essa fragmentação dificulta o exercício da razão crítica, pois as pessoas passam a cumprir normas sem questionar seus sentidos. Esse processo é reforçado pela reificação, isto é, pela transformação de relações humanas em coisas, de pessoas em funções e de processos sociais em procedimentos técnicos, criando as condições para a colonização do mundo da vida por lógicas instrumentais, como o controle burocrático e a eficiência (HABERMAS, 2012).

A análise das práticas institucionais permite entender por que práticas institucionais marcadas pelo excesso de normas, procedimentos e decisões verticalizadas tendem a enfraquecer o diálogo, a participação e o reconhecimento. Quando conflitos são tratados apenas como “casos administrativos”, quando estudantes e servidores são reduzidos a números ou quando decisões são aceitas sem debate, observa-se a substituição do entendimento mútuo por mecanismos de controle. Empiricamente, isso se expressa em falas recorrentes da comunidade acadêmica que indicam sensação de silenciamento, afastamento dos espaços decisórios ou

descrédito em relação à escuta institucional, elementos que dificultam a consolidação de uma Cultura de Paz no ambiente universitário.

A partir dessa visão, torna-se possível estabelecer um diálogo direto com Johan Galtung, para quem a paz não se limita à ausência de violência direta, mas exige o enfrentamento das violências estruturais e culturais que naturalizam desigualdades, exclusões e silenciamentos. A colonização do mundo da vida descrita por Habermas pode ser compreendida como uma forma de violência estrutural, na medida em que impede a participação plena dos sujeitos e limita suas possibilidades de ação e reconhecimento. Da mesma forma, ao tratar relações humanas como procedimentos técnicos, a racionalidade instrumental contribui para a reprodução de uma cultura que legitima essas violências de maneira invisível.

Essa análise dialoga também com o pensamento de Hannah Arendt, especialmente com sua distinção entre poder e violência. Conforme já discutido, para a autora o poder se constitui a partir da ação coletiva e do agir em conjunto, enquanto a violência emerge justamente quando o diálogo e a participação se enfraquecem. Assim como em Habermas, a substituição da ação comunicativa por mecanismos de controle indica a fragilização do poder coletivo

A articulação da reflexão de Habermas, Galtung e Arendt, permite compreender que a promoção da Cultura de Paz na Universidade exige enfrentar não apenas conflitos visíveis, mas também processos silenciosos de fragmentação, reificação e exclusão do diálogo. Fortalecer espaços de escuta, participação e mediação significa, portanto, resistir à colonização do mundo da vida e criar condições institucionais mais democráticas, justas e orientadas pela não violência.

3.6.3 Diálogo, Escuta e Participação na Perspectiva Freireana

Paulo Freire é amplamente reconhecido como um dos principais pensadores da educação contemporânea, pois sua obra ultrapassa os limites da pedagogia e dialoga diretamente com questões centrais da reflexão filosófica, política e ética. Seus escritos apresentam uma sólida dimensão filosófica ao abordar temas como educação, política, ética e conhecimento, sempre articulados à formação humana, à democracia e à transformação social (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996). Embora não seja filósofo no sentido acadêmico clássico, como Hannah Arendt ou Jürgen Habermas, ambos com formação em Filosofia, Freire construiu um pensamento próprio, interpretando a realidade social, questionando relações de poder e propondo caminhos emancipatórios, especialmente a partir de uma perspectiva dialógica e crítica da educação (FREIRE, 1987). Por esse motivo, sua produção intelectual é amplamente

mobilizada em debates da filosofia política, da teoria crítica e dos estudos sobre democracia, consolidando-o como uma referência para a compreensão de práticas educativas orientadas pelo diálogo, pela participação e pela justiça social.

Dessa forma, a reflexão de Paulo Freire ajuda a compreender a Cultura de Paz no contexto universitário ao destacar a importância do diálogo, do respeito ao outro e da superação de relações marcadas pela imposição e pelo silenciamento. Para o autor, a humanização se constrói no cotidiano das relações, por meio da comunicação, da escuta e do reconhecimento mútuo, em oposição a práticas autoritárias e opressoras (FREIRE, 1987). Em *Pedagogia do Oprimido*, o autor afirma que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (FREIRE, 1987, p. 47), destacando que a construção de relações justas deve partir da ação coletiva e da participação crítica. Essa compreensão dialoga diretamente com a Cultura de Paz, ao considerar a violência não apenas como agressão física, mas também como negação da palavra, da escuta e do reconhecimento dos sujeitos, elementos centrais da desumanização (FREIRE, 1987).

Segundo Cabral (2005, p. 200), a obra *Pedagogia do Oprimido* propõe “uma explicação da importância e necessidade de uma pedagogia dialógica emancipatória do oprimido, em oposição à pedagogia da classe dominante, que contribua para a sua libertação e para sua transformação em sujeito cognoscente e autor de sua própria história, por meio da práxis entendida como a unidade entre ação e reflexão”. Ao longo do livro, Paulo Freire analisa essa relação dialética entre opressores e oprimidos e defende a práxis como caminho fundamental para a superação dessas contradições, compreendendo-a como uma forma de intervenção crítica e transformadora no mundo (FREIRE, 1987).

Na perspectiva freireana, relações marcadas pelo autoritarismo, pelo silenciamento ou pela exclusão tendem a intensificar conflitos e produzir formas de violência simbólica, uma vez que negam aos sujeitos a possibilidade de se reconhecerem como históricos, inacabados e capazes de intervir na realidade (FREIRE, 1987). Em sentido oposto, a valorização da práxis, compreendida como a articulação entre ação e reflexão coletiva, contribui para a construção de ambientes universitários mais democráticos, humanizados e comprometidos com a convivência pacífica. Para Paulo Freire, essa práxis expressa um agir consciente e crítico orientado pela transformação da realidade, e a separação entre essas duas dimensões enfraquece o caráter emancipador do agir humano, uma vez que “a práxis, porém, é a reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (FREIRE, 1987, p. 40).

No contexto universitário, a valorização da práxis implica refletir criticamente sobre os problemas e conflitos vivenciados na instituição, envolver estudantes, docentes, técnicos e trabalhadores terceirizados na análise dessas situações e transformar essa reflexão em ações concretas, construídas coletivamente e de forma contínua. Relacionada à Cultura de Paz, essa perspectiva significa enfrentar os conflitos não apenas por meio de medidas punitivas ou burocráticas, mas a partir de processos de diálogo, escuta e aprendizagem coletiva, em consonância com a compreensão freireana de que a educação é sempre uma prática ética, política e transformadora (FREIRE, 1996).

Durante o trabalho de campo, uma das principais dificuldades enfrentadas pela pesquisadora foi a realização das entrevistas com docentes. Além das limitações práticas, como a dificuldade de encontrá-los no campus fora dos horários de aula ou de outras atividades acadêmicas, também surgiram desafios de ordem subjetiva. Havia também um componente subjetivo marcado por sentimentos de receio e insegurança, como se seu conhecimento ou sua posição enquanto pesquisadora fosse inferior. Após a realização de algumas entrevistas, especialmente com estudantes e trabalhadores terceirizados, chamou a atenção o fato de que muitos afirmaram não costumarem opinar ou participar dos espaços de decisão quando questionados sobre a valorização de suas opiniões na instituição. Essas falas levaram a uma reflexão sobre as relações de poder presentes no cotidiano universitário e sobre os mecanismos, muitas vezes pouco visíveis, que geram silenciamento e afastamento da participação.

Esse movimento de silenciamento e de retraimento da participação pode ser compreendido à luz da perspectiva freireana, segundo a qual relações marcadas pela opressão tendem a naturalizar a ausência de voz e a internalização da inferioridade. Para Freire, a opressão não se expressa apenas por meio de imposições explícitas, mas também pela negação da palavra, da escuta e da possibilidade de os sujeitos se reconhecerem como capazes de intervir criticamente na realidade (FREIRE, 1987). Assim, quando estudantes e trabalhadores afirmam que não costumam opinar ou participar, isso não deve ser interpretado apenas como desinteresse, mas como um efeito de estruturas simbólicas que desestimulam a expressão e a participação.

Essa leitura dialoga diretamente com Freire, para quem a negação da palavra é uma das expressões centrais da desumanização. Ao serem impedidos de falar, refletir e agir sobre o mundo, os sujeitos deixam de se reconhecer como históricos e transformadores, sendo reduzidos à condição de objetos (FREIRE, 1987). Assim, tanto na experiência dos entrevistados quanto na vivência da própria pesquisadora, é possível identificar a presença de relações assimétricas que produzem insegurança, retraimento e dificuldade de participação.

Em Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire afirma que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996, p. 30) e defende uma educação orientada por princípios éticos, dialógicos e humanizadores. Essa ideia dialoga com Hannah Arendt, para quem o poder se constitui na ação coletiva e no reconhecimento dos sujeitos no espaço público, e não pela imposição ou pela violência (ARENDR, 2001; 2007), e com Jürgen Habermas, ao destacar o diálogo, a argumentação e a escuta como bases para a construção de decisões legítimas (HABERMAS, 2012).

No contexto universitário, essa compreensão contribui para a Cultura de Paz ao reconhecer estudantes, docentes, técnicos e trabalhadores terceirizados como sujeitos de saber e de participação, e não apenas como executores de normas institucionais. Desse modo, a perspectiva freireana aponta para uma universidade que promove a Cultura de Paz não apenas por meio de regras formais, mas, sobretudo, pela vivência cotidiana de práticas educativas democráticas, inclusivas e comprometidas com a justiça social (FREIRE, 1996).

3.7 A paz como processo: sínteses e perspectivas

Todas as ideias aqui trabalhadas tiveram impacto direto nos modelos e diretrizes que passaram a ser adotados por diferentes países que começaram a se preocupar em estabelecer uma Cultura de Paz. Essas formulações contribuíram para a compreensão de que a paz não pode ser pensada apenas como ausência de guerra, mas como a construção ativa de relações justas, dialógicas e participativas, envolvendo dimensões políticas, educativas e culturais.

Esse entendimento foi consolidado especialmente a partir da década de 1990, quando organismos internacionais, como a Organização das Nações Unidas (ONU) e a UNESCO, passaram a tratar a Cultura de Paz como uma agenda global, vinculada à promoção dos direitos humanos, à democracia e à educação (UNESCO, 1999). Nesse contexto, a paz passou a ser concebida como um processo de transformação social, sustentado por valores como diálogo, solidariedade, justiça e participação, e não apenas como a interrupção de conflitos armados.

Essa perspectiva dialoga com a formulação de Johan Galtung, para quem a paz não se reduz à ausência de violência direta (paz negativa), mas envolve a superação das violências estruturais e culturais que produzem desigualdades, silenciamentos e exclusões (GALTUNG, 1996). Assim, promover a Cultura de Paz implica criar condições sociais, institucionais e simbólicas que favoreçam o reconhecimento, a dignidade e a participação efetiva dos sujeitos. Essa perspectiva dialoga com a formulação de Johan Galtung, para quem a paz não se reduz à ausência de violência direta (paz negativa), mas envolve a superação das violências

estruturais e culturais que produzem desigualdades, silenciamentos e exclusões (GALTUNG, 1996). Assim, promover a Cultura de Paz implica criar condições sociais, institucionais e simbólicas que favoreçam o reconhecimento, a dignidade e a participação efetiva dos sujeitos.

No caso dos países latino-americanos, e de modo particular do Brasil, essas reflexões tiveram forte impacto tanto no plano interno quanto no plano externo. Internamente, contribuíram para a formulação de políticas públicas voltadas ao combate à violência, à promoção de direitos e ao fortalecimento de formas não violentas de resolução de conflitos, especialmente no campo da educação e da assistência social. No plano externo, levaram à adesão a compromissos internacionais firmados junto à ONU e a outros organismos multilaterais, assumindo a promoção da paz como uma responsabilidade coletiva e contínua.

Essa movimentação também encontra respaldo na perspectiva freireana, ao reconhecer que a transformação social não se dá por meio de decretos ou normativas isoladas, mas pela formação crítica dos sujeitos e pela construção de práticas educativas democráticas. Para Freire, a educação é sempre uma prática política, pois implica escolhas, valores e projetos de sociedade (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996). Assim, a institucionalização da Cultura de Paz exige não apenas documentos oficiais, mas a vivência cotidiana de relações baseadas na escuta, no respeito e na corresponsabilidade.

Nesse sentido, entende-se que a construção da Cultura de Paz é um processo longo e contínuo, marcado por desafios, tensões e disputas de sentido, e que não se limita ao plano das ideias. Ela se concretiza por meio de normas, práticas e ações que orientam a convivência democrática e o respeito à dignidade humana. Com base nessa compreensão, o próximo capítulo analisa como a Cultura de Paz vem sendo construída ao longo do tempo, destacando os principais caminhos percorridos nesse processo.

4. O CONTEXTO LATINO-AMERICANO E O CASO BRASILEIRO

Este capítulo analisa o contexto latino-americano e o caso brasileiro como matrizes históricas e políticas fundamentais para a compreensão dos sentidos contemporâneos da Cultura de Paz. Parte-se do entendimento de que as dinâmicas de violência, desigualdade e exclusão presentes na região não podem ser interpretadas apenas como fenômenos recentes, mas como heranças de um processo colonial que estruturou hierarquias sociais, raciais, culturais e epistêmicas ainda persistentes. Ao longo do capítulo, discute-se como a colonização, a colonialidade do poder e a imposição cultural produziram formas duradouras de violência estrutural e simbólica, mas também como esses processos foram atravessados por resistências indígenas e negras, por disputas de memória e por projetos alternativos de sociedade.

Em seguida, analisa-se a emergência da noção de paz positiva e a institucionalização da Cultura de Paz no contexto da redemocratização latino-americana, destacando o papel de organismos internacionais, marcos legais e políticas educacionais. Por fim, o capítulo focaliza o caso brasileiro, examinando seus condicionantes históricos, seus dispositivos normativos e o papel da educação e das universidades na promoção de práticas orientadas ao diálogo, aos direitos humanos e à convivência democrática.

4.1 Colonização, Violência Estrutural e Cultura de Paz na América Latina

Esta seção analisa a colonização da América Latina como um processo histórico estruturante que instituiu formas duradouras de dominação, hierarquização social e imposição cultural. Argumenta-se que esses mecanismos não produziram apenas desigualdades materiais, mas também violências simbólicas e epistêmicas, que ainda hoje atravessam as relações sociais, educativas e políticas na região. Ao mesmo tempo, destaca-se que esses processos foram permanentemente confrontados por resistências indígenas e negras, por disputas de memória e por projetos alternativos de sociedade. Com isso, busca-se demonstrar que os desafios contemporâneos da Cultura de Paz na América Latina estão profundamente vinculados a essas heranças coloniais e às formas como elas continuam sendo atualizadas no presente.

4.1.1 Colonialismo como processo histórico estruturante

Historicamente, a Cultura de Paz latino-americana se desenvolveu a partir de influências externas, interações diplomáticas, movimentos sociais transnacionais e participação em

organizações internacionais. A história desse território é marcada pela colonização e por profundas desigualdades sociais, que resultaram em diversos conflitos internos violentos.

A análise da Cultura de Paz na América Latina exige o reconhecimento do colonialismo como um processo histórico estruturante, com seus efeitos que ultrapassam o domínio territorial e econômico. A colonização instituiu padrões duradouros de poder e hierarquias sociais, além de formas de exclusão que continuam a moldar as relações sociais e políticas no presente. Esses elementos constituem obstáculos reais à construção de sociedades mais justas, democráticas e orientadas para a paz.

4.1.2 Colonialidade do poder e hierarquização dos saberes

É a partir dessa compreensão que se insere a contribuição de Aníbal Quijano, importante sociólogo e intelectual latino-americano responsável pelo desenvolvimento da teoria da Colonialidade do Poder. Sua elaboração teórica demonstra que o fim formal do colonialismo não significou a superação de suas lógicas fundamentais. Segundo o autor, a colonialidade permanece como um elemento constitutivo do padrão de poder moderno, sustentado pela classificação racial e pela hierarquização dos sujeitos, dos saberes e das culturas. (QUIJANO, 2010)

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial de poder capitalista. Se funda na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do dito padrão de poder e opera em cada um dos planos, âmbitos e dimensões materiais e subjetivas, da existência social cotidiana e da escala social. Origina-se e mundializa-se a partir da América (QUIJANO, 2010, p. 342).

Essa estrutura de dominação também é complementada pela concepção de violência proposta por Johan Galtung. Segundo o autor, há violência sempre que as condições sociais impedem o pleno desenvolvimento dos indivíduos, isto é, quando as realizações reais ficam abaixo das realizações potenciais (GALTUNG, 1969). Nesse sentido, as desigualdades produzidas e naturalizadas pelo processo colonial configuram formas de violência que extrapolam a dimensão física, manifestando-se de modo estrutural e cultural.

4.1.3 Conquista, exploração e imposição cultural na América Latina

A colonização da América Latina, iniciada no final do século XV, foi conduzida principalmente por Espanha e Portugal, que dividiram o território por meio do Tratado de Tordesilhas. Esse processo envolveu a conquista de terras, a exploração intensiva de recursos

naturais e a imposição de valores culturais e religiosos europeus, produzindo profundas assimetrias sociais e políticas (GALEANO, 2010). Como consequência, ocorreram transformações estruturais, como a dizimação de muitas culturas indígenas, a reorganização forçada dos modos de vida locais, o surgimento de processos de mestiçagem e a consolidação de uma sociedade fortemente hierarquizada (TODOROV, 1999).

Embora cada país latino-americano tenha vivenciado um percurso específico de colonização, todos compartilharam experiências marcadas pelo desrespeito às culturas originárias e pela imposição de uma lógica de homogeneização cultural trazida pelos colonizadores. Esse processo está na base do que Aníbal Quijano denomina de colonialidade do poder, isto é, a permanência de hierarquias raciais, culturais e epistêmicas mesmo após o fim formal do colonialismo (QUIJANO, 2005). Esses elementos históricos ajudam a compreender os desafios contemporâneos para a promoção de uma Cultura de Paz na região, especialmente no enfrentamento das desigualdades e das violências herdadas do passado colonial.

4.1.4 Resistências indígenas e negras ao processo colonial

Embora submetidos a intensas formas de violência, os povos originários e as populações negras não permaneceram passivos diante da colonização. Ao contrário, reagiram de diversas formas, combinando resistência e adaptação. Conforme apontam Viana et al. (2014), com o tempo, alguns grupos indígenas adquiriram armas e aprenderam a utilizá-las, tornando-se importantes focos de resistência. Ainda nos primeiros anos do domínio europeu, ocorreram revoltas locais em diferentes regiões, como as resistências organizadas em quilombos e as rebeliões protagonizadas por comunidades indígenas.

Essa história de conflitos e resistências se insere em um território amplo e diverso. Atualmente, a América Latina é composta por vinte países e se estende do México, no norte, até a Argentina e o Chile, no extremo sul do continente. Trata-se de uma região marcada por grande diversidade cultural, étnica e social, cuja complexidade histórica não pode ser compreendida a partir de narrativas homogêneas ou simplificadoras.

4.1.5 Invisibilização histórica e violência cultural na educação

Apesar dessa complexidade histórica, os processos educativos nem sempre refletiram a diversidade e a profundidade das experiências latino-americanas. Na escola, a história do Brasil

costuma ser apresentada a partir das grandes navegações europeias, com destaque para a chegada de Pedro Álvares Cabral e a noção de “descobrimento”. Essa narrativa reforça a ideia de que a história nacional se inicia com a presença europeia, invisibilizando os povos originários e desconsiderando seus saberes, formas de organização social e modos de vida. Tal construção histórica pode ser compreendida, à luz de Johan Galtung, como uma expressão de violência cultural, na medida em que naturaliza a dominação e legitima desigualdades ao silenciar outras experiências históricas (GALTUNG, 1996).

Ao privilegiar uma perspectiva eurocêntrica, essa narrativa educacional contribui para a reprodução de hierarquias simbólicas que atravessam a produção do conhecimento e as relações sociais. A centralidade atribuída à experiência europeia tende a marginalizar povos indígenas e outros grupos historicamente subalternizados, reforçando estruturas de exclusão que persistem no cotidiano social. Quando não se problematiza criticamente essas heranças históricas, a educação acaba limitando a construção de relações mais iguais e por enfraquecer os processos voltados ao fortalecimento de uma Cultura de Paz.

Nesse sentido, Aníbal Quijano destaca que a incorporação de histórias, culturas e experiências profundamente diversas a um mundo organizado sob a hegemonia europeia resultou na constituição de uma ordem cultural e simbólica global centrada no Ocidente. Esse processo, articulado à consolidação do capitalismo mundial, não se limitou ao controle do trabalho e da economia, mas estendeu-se ao domínio da subjetividade, da cultura e, de modo especial, da produção do conhecimento, estabelecendo padrões eurocêtricos que hierarquizam saberes e legitimam desigualdades (QUIJANO, 2005).

4.1.6 Sociedades pré-coloniais e a desconstrução do mito do atraso

A crítica a essa lógica eurocêntrica torna-se ainda mais evidente quando se observa a complexidade das sociedades que existiam na América antes da colonização. Conforme destaca Galeano (2010), quando os espanhóis chegaram à América, os incas dominavam territórios que hoje correspondem ao Peru, à Bolívia e ao Equador, alcançando também partes da Colômbia e do Chile, até o norte da Argentina e regiões da atual selva brasileira. Os astecas já haviam conquistado o vale do México, enquanto, na Península de Yucatán e na América Central, florescia a civilização maia, formada por povos habilidosos tanto no trabalho quanto na guerra.

A presença dessas sociedades evidencia a diversidade cultural e o alto nível de desenvolvimento alcançado muito antes da colonização europeia, questionando a ideia de que a história da América teria se iniciado com a chegada dos colonizadores. Apesar disso, o

processo de ocupação dos territórios foi marcado pela exploração intensiva dos recursos, voltada ao enriquecimento europeu, sem consideração pelo bem-estar das populações locais nem pelo respeito às culturas já existentes.

Durante o processo de colonização, os europeus não apenas impuseram sua religião e sua cultura, mas também introduziram formas de violência que até então não faziam parte da experiência desses povos, deixando marcas profundas em sua memória coletiva. Assim, nativos que não aceitavam se submeter ao que era imposto pelos colonizadores, sofriam abusos ou eram violentamente mortos ou feridos, fazendo com que passassem a aceitar a exploração e negar seus valores e crenças.

4.1.7 Permanências do colonialismo e desafios contemporâneos da Cultura de Paz

Com o passar do tempo, o domínio colonial formal pode ter chegado ao fim, mas o colonialismo, enquanto lógica de poder, permanece presente nas sociedades latino-americanas. As marcas deixadas por esse processo histórico continuam a produzir efeitos duradouros, preservando estruturas culturais, sistemas de crenças e relações de dominação que foram impostas durante a colonização. Essas heranças se expressam no cotidiano por meio de desigualdades persistentes, hierarquizações sociais e diferentes formas de violência que ainda atingem os povos historicamente subalternizados.

Nesse sentido, Aníbal Quijano (2005) aprofunda essa compreensão ao afirmar que a independência política dos Estados latino-americanos não significou, necessariamente, a descolonização das sociedades. Para o autor, o processo de formação dos Estados nacionais não se configurou como um caminho efetivo rumo ao desenvolvimento de Estados-nação modernos, mas como uma “rearticulação da colonialidade do poder sobre novas bases institucionais” (QUIJANO, 2005, p. 123–124). Assim, mesmo após o fim do colonialismo formal, os padrões de dominação permanecem organizando o poder, o conhecimento e as relações sociais, contribuindo para a continuidade de violências estruturais e simbólicas na atualidade.

4.2 Redemocratização e Institucionalização da Paz Positiva na América Latina

Esta seção discute como os processos de redemocratização na América Latina foram decisivos para a construção e a institucionalização da ideia de paz positiva na região. Após longos períodos de ditaduras, conflitos internos e graves violações de direitos humanos, muitos

países passaram a enfrentar o desafio de reconstruir suas instituições e fortalecer a participação democrática. Nesse contexto, a paz deixou de ser entendida apenas como ausência de guerra e passou a ser concebida como um processo ativo, ligado à promoção da justiça social, da igualdade, dos direitos humanos e da participação cidadã. Ao longo desta subseção, analisa-se como esse novo entendimento foi incorporado por organismos internacionais e traduzido em leis, políticas públicas e programas educacionais, contribuindo para a consolidação da Cultura de Paz como uma agenda regional.

4.2.1 A emergência da paz positiva no contexto da redemocratização latino-americana

Entre as décadas de 1970 e 1980, a América Latina vivenciou um processo de enfraquecimento dos regimes autoritários e de ampliação das experiências democráticas, marcado por profundas transformações políticas e sociais. Esse período abriu espaço para novas reflexões sobre democracia, direitos humanos e enfrentamento das desigualdades estruturais produzidas ao longo da história da região (SANTOS, 2002).

Nesse contexto, começaram a surgir iniciativas institucionais voltadas à promoção de uma concepção de paz que ultrapassasse a simples ausência de violência. Governos, universidades e organizações da sociedade civil passaram a desenvolver ações orientadas à construção da chamada paz positiva, entendida como a criação de condições sociais, políticas e culturais que garantam dignidade, participação e justiça (GALTUNG, 1996). Esse movimento também foi impulsionado por organismos internacionais, como a ONU e a UNESCO, que passaram a tratar a Cultura de Paz como uma agenda global, vinculada à educação, aos direitos humanos e à democracia (UNESCO, 1999).

4.2.2 A formulação do conceito de Cultura de Paz e a contribuição de Felipe MacGregor

A expressão Cultura de Paz começou a se espalhar pela América Latina entre 1984 e 1986, a partir do trabalho do padre peruano Felipe Estanislao MacGregor Rolino, membro da Companhia de Jesus, também conhecida como Ordem dos Jesuítas, uma congregação religiosa católica fundada em 1540 por Inácio de Loyola. MacGregor estudou filosofia e teologia na Argentina e, além de suas atividades como sacerdote, atuava como professor universitário. Ele

fundou a Associação Peruana de Estudos para a Paz e permaneceu à frente dela até sua morte, em 2004 (RIERA; WAY, 2006).

Em 1986, durante uma reunião da Comissão Nacional Permanente de Educação para a Paz, no Peru, MacGregor utilizou pela primeira vez a expressão “Cultura de Paz”. O encontro reuniu educadores, líderes comunitários e representantes governamentais com o objetivo de discutir diretrizes para a construção de uma política permanente de educação para a paz. Pouco tempo depois, MacGregor redigiu o texto intitulado *Caminhos para uma Cultura de Paz na América Latina*, no qual apresentou exemplos concretos de projetos educativos. A publicação alcançou cerca de 40 mil exemplares e acabou influenciando o movimento global posteriormente defendido pela UNESCO e adotado pela ONU (RIERA; WAY, 2006).

4.2.3 Difusão internacional do conceito e o papel da UNESCO

Em razão da repercussão de suas ideias, a UNESCO convidou MacGregor para apresentá-las em encontros internacionais realizados em Santiago, em 1987, e em San José, em 1988. Nessas ocasiões, o autor destacou a importância de “dar voz aos silenciados” e defendeu que escolas e universidades deveriam se comprometer com a construção de pontes, e não de muros, princípio que mais tarde foi incorporado à Declaração de Santiago, em 1994 (RIERA; WAY, 2006).

Nas décadas seguintes, outros encontros e iniciativas fortaleceram a difusão da Cultura de Paz na América do Sul, passando a integrar o tema na agenda internacional, sendo gradualmente difundida por meio de fóruns, encontros regionais e programas educativos apoiados pela UNESCO. Esses espaços reuniram governos, universidades, organizações da sociedade civil e lideranças comunitárias com o propósito de trocar experiências, promover a educação em direitos humanos e desenvolver estratégias de mediação de conflitos, ampliando o alcance das ações voltadas à construção de uma paz positiva na região (UNESCO, 1999).

4.2.4 O Primeiro Fórum sobre Cultura de Paz e a articulação regional

O fortalecimento da articulação regional tornou-se evidente em 1994, quando foi realizado em San Salvador o Primeiro Fórum sobre Cultura de Paz (UNESCO, 1994). El Salvador ainda convivía com as consequências do conflito civil encerrado em 1992, período marcado por forte violação dos direitos humanos, deslocamentos forçados e mudanças profundas na estrutura social. Em razão de tais mudanças, grande parte da população, que antes

se dedicava à produção agrícola para exportação ou subsistência, deslocou-se para as cidades, ocorrendo um processo de urbanização desordenada, impactando o contexto social e aumentando os casos de violência (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2017).

Diante desse contexto de vulnerabilidade, a UNESCO implementou no país um programa piloto de “Educação para a Paz”, com o objetivo de capacitar professores em metodologias de mediação de conflitos e de incluir temas relacionados aos direitos humanos no currículo escolar. No entanto, a partir da análise dos indicadores obtidos nas escolas e comunidades participantes, o governo de El Salvador constatou que os avanços alcançados não eram suficientes para enfrentar a complexidade dos problemas vivenciados. Os desafios relacionados à paz extrapolavam as fronteiras nacionais, envolvendo conflitos étnicos e disputas por terra em regiões fronteiriças, realidade também presente em países vizinhos, como Guatemala e Honduras.

Tornou-se evidente a necessidade de reunir educadores, mediadores comunitários e formuladores de políticas públicas de diferentes países da América Latina, com o propósito de trocar experiências, comparar estratégias e identificar práticas passíveis de adaptação a distintos contextos. Com esse objetivo, representantes governamentais e lideranças comunitárias de países da região participaram do Primeiro Fórum sobre Cultura de Paz, realizado em San Salvador, em 1994 (UNESCO, 1994).

Durante o encontro, os participantes destacaram que a Cultura de Paz deveria buscar, acima de tudo, a resolução pacífica dos conflitos, afirmando os direitos humanos como universais e indivisíveis. Os delegados propuseram, ainda, a elaboração de um plano nacional para a Cultura de Paz, que incluía a formação de educadores em direitos humanos e mediação de conflitos, a incorporação de conteúdos interculturais e bilíngues nos currículos, a criação de espaços permanentes de diálogo entre ex-combatentes, vítimas e comunidade, bem como a instituição de comissões ou observatórios de paz responsáveis por acompanhar a implementação das ações e avaliar seus resultados.

4.2.5 Expansão internacional e consolidação educacional dos Programas de Cultura de Paz

A realização do Fórum despertou o interesse de diversos países que também buscavam alternativas à violência estrutural e à instabilidade política, o que resultou no aumento das solicitações à UNESCO por apoio aos programas nacionais de Cultura de Paz.

Entre 1994, 1995 e 1996, um número expressivo de Programas em Cultura da Paz foi elaborado – ou ao menos solicitado à UNESCO – pelos Estados-membros, dentre os quais podemos destacar: Moçambique, Burundi, Quênia, África do Sul, Congo, Sudão, Somália, Filipinas, Bósnia, Mali, Angola, Haiti, Guatemala e Ruanda. O interesse dos Estados é fundamental, visto que o mandato da UNESCO não confere a ela poder de imposição ou coerção, e sim a capacidade para elaborar, sugerir e auxiliar os Estados-membros a aderirem, implementarem e disseminarem determinados programas e slogans. (IZZO, 2008, p. 80)

Na mesma direção, em 1994, foi realizada em Santiago do Chile a Oficina Regional de Cultura de Paz, evento de grande relevância para o fortalecimento das iniciativas educacionais de paz na região andina (UNESCO, 1998). Com o apoio da UNESCO, a oficina reuniu representantes de universidades, centros de pesquisa e organizações não governamentais do Chile, Peru, Bolívia, Equador e Colômbia. Ao final do encontro, os participantes elaboraram um conjunto de diretrizes voltadas ao fortalecimento da Cultura de Paz, destacando, entre elas, a necessidade de sua inclusão nos currículos escolares de forma prática, como um hábito cotidiano de convivência.

Ainda na década de 1990, outra iniciativa internacional que contribuiu para o fortalecimento da agenda de Cultura de Paz na região latino-americana foi a Terceira Reunião da Comissão Mundial de Cultura e Desenvolvimento, realizada em fevereiro de 1994 em San José, Costa Rica. Organizado pela UNESCO, esse fórum reuniu representantes governamentais para debater políticas que integrassem cultura, educação, mídia e Direitos Humanos com o objetivo de promover a paz. Na ocasião, os participantes discutiram diretrizes que abordavam desde a responsabilidade dos veículos de comunicação até as desigualdades socioeconômicas, além de explorar maneiras de incluir práticas não violentas no ambiente educativo (UNESCO, 1994).

4.2.6. Educação em Direitos Humanos como eixo estruturante

Nas primeiras décadas do século XXI, a consolidação de fóruns latino-americanos voltados à Cultura de Paz ganhou força, especialmente no campo da Educação em Direitos Humanos. Em 2001 ocorreu na Venezuela o Seminário Latino-Americano de Educação para a Paz e Direitos Humanos, que reuniu educadores, representantes governamentais e organizações não governamentais de diversos países da América do Sul com o propósito de elaborar uma agenda regional de Educação em Direitos Humanos (DHNET, 2007).

Durante o encontro, os participantes discutiram as práticas pedagógicas voltadas à paz e aos Direitos Humanos em escolas e Universidades. Foram definidas diretrizes para inserir a educação intercultural e antiviolença nos currículos, para isso, elaboraram um plano de ação

que promovesse valores democráticos integrados à educação para a paz e aos Direitos Humanos em todos os níveis de ensino. (ZENAIDE, 2018)

O Plano Latino-Americano para a Promoção da Educação em Direitos Humanos representa um marco porque, pela primeira vez na região, definiu um conjunto de princípios e ações coerentes para inserir, de modo sistemático, a dimensão dos Direitos Humanos no âmbito educacional. Em vez de tratar esses temas de forma pontual ou isolada, o plano propôs que valores como dignidade, igualdade e respeito à diversidade permeassem todas as etapas da formação escolar e universitária.

4.2.7 PRELAC e a integração das políticas educacionais regionais

Outro importante marco, envolvendo convenções regionais que articulam educação e promoção da paz, foi a Primeira Reunião Intergovernamental realizada em Havana, Cuba, entre 14 e 16 de novembro de 2002. Nesse encontro, foi aprovado o Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC), juntamente com seu Modelo de Acompanhamento, consolidando uma agenda comum voltada à redução das desigualdades educacionais e ao fortalecimento da educação como base para a convivência democrática. Na ocasião, ministros da Educação e representantes de 34 países assinaram a Declaração de Havana, reafirmando o compromisso dos Estados com políticas educacionais voltadas ao desenvolvimento humano e à justiça social, bem como à construção de uma Cultura de Paz, compreendida como um processo contínuo que valoriza o diálogo, a equidade e o respeito aos Direitos Humanos. (UNESCO, 2004).

O PRELAC surgiu quando a América Latina precisava alinhar suas metas às da Conferência Mundial de Educação para Todos de Dakar (Senegal, 2000), que definiu seis objetivos centrais, entre eles a ampliação do acesso à educação, a melhoria da qualidade do ensino e o fortalecimento da equidade. Ao incorporar essas metas, o projeto reconheceu a educação como um direito humano fundamental e como instrumento estratégico para a prevenção da violência estrutural, cultural e simbólica. Nesse sentido, o PRELAC se aproxima dos princípios da Educação em Direitos Humanos ao defender políticas educacionais que valorizam a diversidade cultural, promovem a inclusão social e fortalecem a participação democrática. Ao fazer isso, reconhece a escola e a Universidade como espaços centrais para a formação cidadã e para a construção cotidiana de valores voltados à convivência pacífica.

Embora tenha se inspirado em referenciais globais, o PRELAC não se restringiu à simples reprodução de diretrizes internacionais. O programa foi ajustado às realidades

econômicas, sociais e culturais dos países da América Latina e do Caribe, o que possibilitou pensar a promoção da Cultura de Paz de forma mais próxima do contexto local. Dessa maneira, articulou educação, Direitos Humanos e desenvolvimento sustentável, reforçando o papel das políticas educacionais na construção de sociedades mais justas, democráticas e menos marcadas pela violência.

4.2.8 A Década Internacional e o Manifesto 2000

Entre 2001 e 2010, durante a Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo, várias iniciativas foram coordenadas pela UNESCO e por redes de ONGs na América do Sul. Uma dessas iniciativas foi a implementação do “Manifesto 2000” (2000–2002), elaborado por premiados com o Prêmio Nobel da Paz, que contou com apoios individuais e coletivos de governos, escolas e organizações civis em torno de seis princípios principais, sendo eles, respeitar a vida, rejeitar a violência, ser generoso, ouvir para compreender, preservar o planeta e redescobrir a solidariedade (FAZZINO, 2022).

Ainda conforme Fazzino, a Cultura de Paz exige compromisso pessoal e coletivo, como expressa o Manifesto 2000, que convoca indivíduos e comunidades a praticarem a não violência, o diálogo, o respeito à diversidade, a justiça social, a sustentabilidade e a participação democrática. Ele ressalta que a África ocupa um lugar central nesse movimento, pois a Cultura de Paz é apresentada como um conceito “nativo” do continente, enraizado em saberes tradicionais, espiritualidades, formas próprias de resolução de conflitos e convivência entre diferentes povos.

Na América do Sul, a UNESCO e diversas ONGs criaram comitês nacionais para adaptar o Manifesto 2000 às realidades locais. No Brasil, cerca de 14 milhões de pessoas assinaram o documento em campanhas realizadas em escolas, Universidades e por diferentes segmentos da sociedade civil, o que deu origem a projetos educativos que discutiam cada um dos seis princípios do Manifesto de forma prática e contextualizada. (DISKIN; NOLETO, 2010, p. 37-39).

Em países como Argentina, Chile e Peru, as escolas públicas passaram a incluir atividades de redação e artes visuais, nas quais as crianças representavam as ideias do Manifesto 2000, enquanto várias Universidades organizaram oficinas de extensão dedicadas à mediação de conflitos com base nos compromissos estabelecidos pelos laureados (UNESCO, 2000).

4.2.9. Consolidação recente e panorama contemporâneo (2010–2025)

Em 2007, no Brasil, realizou-se o I Seminário Ibero-Americano de Educação em Direitos Humanos, que concentrou debates sobre educação para a paz, equidade de gênero e participação cidadã (OEI, 2007). Apesar de não se focar exclusivamente em “Cultura de Paz”, o evento dedicou painéis inteiros à mediação de conflitos escolares e ao fortalecimento de comissões de convivência pacífica em universidades.

De 2010 a 2025, a América Latina construiu uma série de iniciativas que vão desde programas juvenis e cátedras acadêmicas até consultas regionais e redes indígenas. Apesar dos desafios inerentes a contextos de violência e desigualdade, a combinação de políticas públicas, engajamento juvenil e valorização de saberes ancestrais configura um panorama promissor para a consolidação de uma Cultura de Paz sustentável na região (CEPAL, 2018).

A paz não exige uniformidade, ela necessita de pluralismo e de desenvolvimento sustentável (GALTUNG, 1996). Dessa forma, a sociedade civil, incluindo ONGs, setores econômicos, redes associativas e comunidades, deve elaborar suas próprias estratégias, levando em conta as características de cada país e cultura (UNESCO, 1999 Para que uma Cultura de Paz floresça, é fundamental haver cooperação em todas as esferas e uma articulação eficiente entre organizações internacionais que dispõem de recursos e *know-how* para capacitar as pessoas a se ajudarem mutuamente (FREIRE, 1996).

4.2.10 Marcos legais latino-americanos de promoção da Cultura de Paz

A compreensão dos marcos legais é fundamental para a análise da Cultura de Paz, pois é por meio deles que princípios e valores se transformam em políticas públicas e práticas concretas. Esses instrumentos mostram como cada país reconhece seus conflitos e violências históricas e indicam os caminhos escolhidos para enfrentá-los por meio da educação, da inclusão social, da promoção dos direitos humanos e da participação cidadã. Assim, os marcos legais atuam como pontes entre os ideais de paz e sua realização no cotidiano.

Alguns desses marcos, que tratam desde conflitos armados até a promoção dos direitos humanos e da educação para a paz, foram inicialmente identificados a partir de uma resposta gerada pelo modelo de linguagem ChatGPT (OpenAI, 2025). Essas informações serviram como base orientadora para a realização de pesquisas posteriores em fontes oficiais, documentos institucionais e literatura especializada, sendo posteriormente analisadas, reorganizadas e validadas para fins deste trabalho.

Na Colômbia, os Acordos de Paz de 2016, firmados entre o governo e as FARC, visam à construção de uma paz duradoura por meio de reformas políticas, sociais e econômicas, incluindo mecanismos de justiça restaurativa e reparação às vítimas, e a Lei 1732/2014, que institui a “Cátedra de Paz”, torna obrigatórios programas educativos para fomentar a cultura de paz, a tolerância e o respeito aos Direitos Humanos nas escolas.

Em El Salvador, a Lei Geral de Juventude de 2013 estabelece políticas públicas voltadas à prevenção da violência juvenil, à inclusão social e ao desenvolvimento de estratégias educativas para consolidar uma Cultura de Paz.

No México, a Lei Geral para a Prevenção Social da Violência e da Delinquência de 2012 propõe políticas integradas para prevenção de crimes e violências, enfatizando a criação de espaços seguros, a educação em Direitos Humanos e a promoção da paz em comunidades vulneráveis.

No Peru, a Lei 29.719 de 2011, chamada Lei da Convivência Democrática nas Escolas, estimula práticas pedagógicas de mediação e resolução não violenta de conflitos, buscando ambientes escolares seguros e democráticos.

A Costa Rica, por meio da Lei 7.741 de 1997, promoveu a “Lei da Cultura de Paz e Não Violência”, que institui políticas públicas em educação, comunicação e Direitos Humanos para difundir valores democráticos e pacíficos na sociedade.

Na Guatemala, a Lei Marco dos Acordos de Paz de 1996, resultante do fim da guerra civil, enfatiza a inclusão social, o respeito à diversidade cultural e reformas políticas e econômicas para garantir uma paz sustentável.

Na Bolívia, a Lei 045 de 2010 combate o racismo e toda forma de discriminação, proibindo atos discriminatórios e fomentando políticas educativas e sociais que incentivem a tolerância e a inclusão.

Além dos esforços nacionais, a Declaração Interamericana sobre Educação para a Paz da OEA, de 2008, e o Plano Regional de Educação para a Paz e Direitos Humanos da UNESCO para a América Latina têm sido instrumentos essenciais para incentivar valores democráticos, fortalecer políticas públicas e difundir práticas educativas de prevenção da violência em toda a região.

4.3 O desenvolvimento da Cultura de Paz no Brasil

Esta seção analisa o desenvolvimento da Cultura de Paz no Brasil a partir de suas especificidades históricas, sociais e políticas, considerando os impactos do processo de

redemocratização, da urbanização acelerada e da persistência de diferentes formas de violência. Parte-se do entendimento de que a construção da paz no país não se deu de maneira linear, mas em meio a profundas desigualdades, disputas por direitos e desafios estruturais. Ao longo desta subseção, examinam-se as articulações entre Cultura de Paz e Direitos Humanos nas políticas públicas, os marcos legais e educacionais que sustentam essa agenda, bem como o papel estratégico das universidades e da Educação em Direitos Humanos na formação cidadã. Por fim, são discutidos os principais avanços, limites e perspectivas contemporâneas desse processo, destacando a paz como uma construção social contínua, situada e atravessada por tensões.

4.3.1 Contexto histórico e social: redemocratização, urbanização e violência

No Brasil, as discussões envolvendo a Cultura de Paz ganharam maior destaque a partir da década de 1980, fortemente influenciadas pelo contexto internacional, mas principalmente pelo processo de redemocratização do país, iniciado com o fim da Ditadura Militar. Esse período foi marcado pela ampliação do debate público sobre direitos, cidadania e justiça social, atentando para a crescente preocupação com o aumento da violência e seus impactos na vida social (AVRITZER, 2002).

Esse movimento não ocorreu de forma isolada, estando relacionado a mudanças importantes ocorridas no Brasil ao longo do século XX. De acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, a partir das décadas de 1950 e 1960 a população brasileira cresceu de forma significativa, em paralelo com um rápido processo de urbanização (IBGE, s.d.). Essas transformações trouxeram novos desafios sociais, como o aumento das desigualdades econômicas, dos conflitos e das formas de violência, reforçando a necessidade de políticas públicas e ações voltadas à promoção de uma Cultura de Paz.

Embora a explosão demográfica e o crescimento urbano tenham provocado transformações imediatas na organização da sociedade, seus efeitos mais intensos tornaram-se visíveis anos depois, especialmente na década de 1980, quando se registrou um expressivo aumento dos índices de violência. Nesse período, o crescimento urbano desordenado contribuiu para o aumento das desigualdades sociais, intensificando situações de pobreza e discriminação vividas por parte da população, o que esteve associado ao crescimento dos índices de violência, incluindo crimes contra o patrimônio e contra a vida (WAISELFISZ, 2012).

4.3.2 A Constituição de 1988, os Direitos Humanos e a institucionalização da Cultura de Paz

Diante desse cenário de profundas transformações sociais, foi promulgada, em 1988, a Constituição Federal, um marco fundamental do processo de redemocratização brasileira, garantindo os direitos individuais e sociais dos cidadãos, promovendo os Direitos Humanos e buscando reduzir as desigualdades sociais e a violência.

O próprio preâmbulo da Constituição expressa a preocupação com a resolução pacífica dos conflitos, tanto no plano interno quanto no internacional, ao afirmar o compromisso com uma sociedade “fraterna, pluralista e sem preconceitos”, fundada na harmonia social e na solução pacífica das controvérsias. Esse aspecto revela que, ainda que o termo “Cultura de Paz” não estivesse formalmente consolidado à época, seus princípios já se encontravam incorporados ao texto constitucional.

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembléia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias, promulgamos, sob a proteção de Deus, a seguinte CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL (BRASIL, 1988).

Todavia, apesar dos avanços e da preocupação expressos na Constituição de 1988, especialmente no que se refere à garantia dos direitos fundamentais dos cidadãos, a efetivação desses direitos ocorre, até os dias atuais, de forma lenta e desigual, sobretudo no que diz respeito à redução da violência e à promoção da justiça social.

4.3.3 Cultura de Paz e Direitos Humanos nas políticas públicas brasileiras

No Brasil, a expressão Cultura de Paz teve suas primeiras utilizações a partir da década de 2000, incorporada como princípio orientador de políticas públicas. Nesse período, o Estado passou a reconhecer, de modo mais explícito, a necessidade de articular a promoção dos Direitos Humanos com estratégias de prevenção da violência e fortalecimento da convivência pacífica.

A Cultura de Paz e os Direitos Humanos surgem como complemento mútuo, pois uma fortalece a outra. Enquanto os Direitos Humanos referem-se a um conjunto de normas e garantias jurídicas voltadas à proteção da dignidade, das liberdades e dos direitos fundamentais de todas as pessoas, formalizadas a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos de

1948 e operacionalizadas por meio de tratados e convenções internacionais, a Cultura de Paz refere-se a um conjunto de valores, atitudes e práticas sociais que orientam a convivência e buscam prevenir conflitos violentos por meio do diálogo, da tolerância, da justiça social e da solidariedade.

Para Leonardo Boff (2016), defensor dos Direitos Humanos e proponente de uma nova perspectiva desses direitos a partir da América Latina, a Cultura de Paz surge como uma resposta à Cultura da Violência, sendo essencial para evitar a destruição da biosfera e assegurar a continuidade do projeto humano. De acordo com o autor, ela deve ser fundamentada em valores como cooperação, cuidado, compaixão e amorosidade, promovendo relações harmoniosas e respeitadas entre as pessoas e estas com a natureza.

Dessa forma, os Direitos Humanos indicam aquilo que deve ser garantido, enquanto a Cultura de Paz aponta como essas garantias podem ser efetivadas no cotidiano, por meio de práticas sociais, educativas e institucionais orientadas pelo diálogo e pela participação democrática, estimulando comportamentos proativos, como a mediação de conflitos, o exercício da cidadania e o respeito à diversidade.

4.3.4 Educação, marcos legais e a promoção da Cultura de Paz

Com a redemocratização, iniciada em 1985, o Brasil passou a incorporar progressivamente os tratados internacionais de Direitos Humanos ao seu ordenamento jurídico, a exemplo da Declaração Universal dos Direitos Humanos. Conforme observa Piovesan (2014), esse movimento representou o compromisso do país em alinhar sua legislação aos padrões internacionais de proteção dos direitos fundamentais.

O marco inicial do processo de incorporação de tratados internacionais de direitos humanos pelo ordenamento jurídico brasileiro foi a ratificação, em 1989, da Convenção contra a Tortura e Outros Tratamentos ou Penas Cruéis, Desumanos ou Degradantes. A partir dessa ratificação, inúmeros outros importantes instrumentos internacionais de proteção aos direitos humanos também foram incorporados pelo Direito brasileiro, sob a égide da Constituição Federal de 1988. (PIOVESAN, 2014, p. 54)

A partir da promulgação da Constituição Federal de 1988, os Direitos Humanos passaram a orientar de forma mais sistemática as políticas públicas educacionais no país. Esse processo resultou na revisão e elaboração de importantes marcos legais, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Programa Nacional de Direitos Humanos e o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Em conjunto, esses instrumentos normativos reforçaram a responsabilidade do Estado na garantia

de direitos fundamentais, como educação, saúde, moradia e cultura, reafirmando o compromisso com a promoção da dignidade humana e da cidadania (ZENAIDE et al., 2008).

4.3.5 O papel das Universidades e da Educação em Direitos Humanos

O ponto alto desse processo foi a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), elaborado pelo Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) em 2003 e posteriormente revisado em 2007. O documento foi fortemente influenciado pela Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, da ONU/UNESCO, servindo como referência para Brasil na readequação de suas diretrizes, até então marcadas por metas predominantemente qualitativas, voltadas a descrições, valores e percepções, para objetivos mais claros, sistematizados e passíveis de acompanhamento.

O CNEDH, composto por representantes do Estado e por especialistas na área da educação em Direitos Humanos, teve papel fundamental nesse processo, ao fortalecer especialmente a importância da educação superior. A partir disso, as Universidades passaram a desenvolver ações de extensão, núcleos de pesquisa e componentes curriculares voltados aos Direitos Humanos e à Cultura de Paz, assumindo a responsabilidade de formar profissionais tecnicamente qualificados e cidadãos comprometidos com práticas éticas, democráticas e não violentas.

Sacavino (2000) destaca o papel das Universidades como importantes propulsoras de estratégias de Educação em Direitos Humanos, evidenciado pela criação de cursos de especialização, pela inserção da temática nos cursos de licenciatura e pela consolidação de núcleos e redes acadêmicas voltadas à área. Entre essas iniciativas, destacam-se a Especialização em Direitos Humanos da Universidade Federal da Paraíba, a inserção da Especialização em Direitos Humanos em cursos da PUC-Rio, USP, UNB e UFPE, bem como a criação da Associação Nacional de Direitos Humanos, do Observatório de Educação em Direitos Humanos, do Núcleo de Direitos Humanos e Cidadania de Marília e da Rede de Educação em Direitos Humanos.

Conforme analisam Maciel e Brabo (2019), a afirmação da Educação em Direitos Humanos no Brasil ocorre por meio de um conjunto articulado de documentos e políticas públicas, tanto em âmbito nacional quanto internacional. Nesse contexto, o Programa Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) aprofunda diretrizes estabelecidas pelo Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos e incorpora princípios presentes em relevantes instrumentos internacionais de promoção e defesa dos Direitos Humanos dos quais o Brasil é

signatário. O PNEDH configura-se, assim, como uma ação institucional que buscou, e ainda busca, articular os três poderes da República, organismos internacionais, instituições de educação superior e, sobretudo, a sociedade civil organizada, fortalecendo uma perspectiva democrática e participativa na promoção dos Direitos Humanos.

Nessa mesma perspectiva, a inserção da Cultura de Paz no ensino superior brasileiro foi fortalecida pelo PNEDH revisado em 2007, que foi elaborado com base nos princípios da Educação para a Paz. O documento destaca a centralidade da promoção de valores como o diálogo, o respeito, a justiça social e a resolução pacífica de conflitos no ambiente universitário, reconhecendo a Universidade como espaço estratégico para a formação cidadã. Articulou também os princípios da Educação para a Paz, destacando a centralidade da promoção de valores como diálogo, respeito, justiça social e resolução pacífica de conflitos no ambiente universitário.

A legislação [...] ressalta a necessidade de os instrumentos de comunicação afirmarem compromissos previstos na Constituição Federal, em tratados e convenções internacionais, como a cultura de paz, a proteção ao meio ambiente, a tolerância e o respeito às diferenças de etnia, raça, pessoas com deficiência, cultura, gênero, orientação sexual, política e religiosa, dentre outras (BRASIL, 2007, p. 54)

O programa em questão visa apoiar as instituições de ensino superior, especialmente no que se refere à divulgação e ao fortalecimento dos direitos humanos, incluindo: o incentivo à inserção do tema em projetos pedagógicos, matrizes curriculares e atividades extracurriculares; a ampliação da oferta de cursos de pós-graduação em direitos humanos, bem como o fomento à pesquisa; a intervenção na sociedade civil por meio de projetos de extensão voltados ao combate à pobreza, à violência e às violações de direitos humanos; a promoção da Cultura de Paz em ambientes de gestão, por meio da mediação de conflitos e da participação em conselhos, fóruns, comitês e políticas públicas; e a atuação em espaços acadêmicos de convivência, com vistas à promoção da ética, do respeito à diversidade, da democracia e da igualdade (LEITE, 2021).

4.3.6 Avanços, desafios e perspectivas contemporâneas da Cultura de Paz

Nesse mesmo movimento de consolidação normativa, destaca-se a aprovação do Projeto Regional de Educação para a América Latina e o Caribe (PRELAC) (UNESCO, 2004), cuja assinatura do Brasil possibilitou a incorporação de diretrizes voltadas à equidade, à qualidade educacional e à educação para a paz nos planos nacionais. Essas orientações influenciaram a elaboração do Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024, reforçando

o compromisso do país com a promoção dos Direitos Humanos e com a construção de uma cultura de convivência pacífica.

Nesse sentido, o PNE passou a reconhecer que as instituições de ensino superior não deveriam se restringir à formação técnica e profissional, mas também assumir a responsabilidade de formar cidadãos capazes de atuar de maneira ética, crítica e não violenta em seus contextos sociais. Essa perspectiva amplia o papel da educação, vinculando-a à promoção de valores democráticos, ao respeito às diferenças e à construção de relações sociais mais justas.

A definição de metas e indicadores no âmbito do PNE gerou instrumentos para uma avaliação mais objetiva dos avanços e das fragilidades. Esses dados permitem identificar tanto os progressos, ainda que limitados, quanto os principais entraves à efetivação das políticas educacionais, funcionando como um importante meio de análise e de orientação para o planejamento.

Sobre esse cenário, em entrevista concedida a André Antunes (2025), da EPSJV/Fiocruz, a cientista política, comunicóloga e educadora popular Andressa Pellanda avaliou os onze anos de vigência do PNE como preocupantes. Segundo a autora, a maior parte das metas previstas não foi cumprida, o que evidencia o aprofundamento das desigualdades educacionais no país. Das vinte metas estabelecidas, apenas quatro foram alcançadas total ou parcialmente, enquanto as demais permanecem distantes de sua efetivação, comprometendo o planejamento do próximo PNE. Pellanda também ressalta que a manutenção da lógica de austeridade fiscal, reforçada pelo novo arcabouço fiscal, tem limitado os investimentos e fragilizado as políticas educacionais. Entre os poucos avanços observados, destacam-se a ampliação da qualificação dos docentes do ensino superior, com o aumento do número de mestres e doutores, e o crescimento das matrículas na pós-graduação.

Esse conjunto de diretrizes e avaliações do PNE dialogam diretamente com o III Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), instituído em 2009, que destinou um de seus eixos à Educação e à Cultura em Direitos Humanos, definindo objetivos estratégicos para incorporar conteúdos de direitos humanos em todos os níveis de ensino, desenvolver materiais pedagógicos, capacitar educadores e fomentar práticas de cultura de paz, de modo a formar cidadãos críticos, conscientes de seus direitos e comprometidos com a convivência não-violenta (BRASIL, 2009).

No âmbito legal, destaca-se a Lei n.º 13.185/2015, que instituiu o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (Bullying), preceitua em seu inciso VII, como um dos objetivos do Programa, “promover a cidadania, a capacidade empática e o respeito a terceiros, nos marcos

de uma cultura de paz e tolerância mútua”. Complementarmente, a Lei n.º 13.663/2018 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n.º 9.394/1996), incluindo entre as atribuições das instituições de ensino a promoção de ações de conscientização, prevenção e enfrentamento de todas as formas de violência, bem como a implementação de iniciativas voltadas à promoção da Cultura de Paz no ambiente escolar.

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

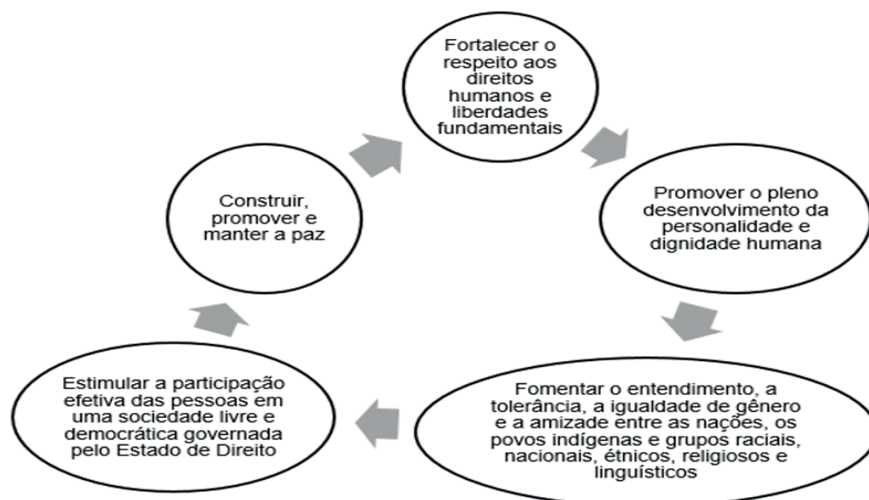
(...)

X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Incluído pela Lei nº 13.663, de 2018) (BRASIL, 2018)

Paralelamente, em 2018, o PNEDH passou por uma atualização, mas, mesmo após onze anos da revisão de 2007, quase nada mudou, gerando questionamentos se seus objetivos chegaram a ser cumpridos. Esse vácuo ficou ainda mais claro no governo Bolsonaro, quando órgãos fundamentais para execução do plano, como a Secadi no MEC e o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, foram desmontados ou simplesmente deixaram de existir (SILVA, et al., 2025).

Em contrapartida, tem crescido a mobilização de professores, pesquisadores e movimentos sociais comprometidos com a causa, empenhados em garantir direitos, promover o desenvolvimento integral diante das diversidades étnico-raciais e resistir às formas de autoritarismo e desigualdade.

Adriana Pereira da Silva e outros (2025), no texto “Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: uma revisão entre os documentos firmados em 2007 e 2018”, apresenta um modelo cíclico que articula a fase inicial de implantação das ações, seu posterior desenvolvimento e a manutenção contínua das práticas educativas, embasados no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2018)



Fonte: Adriana Pereira da Silva e outros

Em 26 de outubro de 2020, a UNESCO no Brasil, em parceria com o escritório de Pequim, promoveu um debate internacional sobre a construção de uma Cultura de Paz no contexto pós-COVID-19. Conforme relatado pela Nações Unidas Brasil (2020), o encontro teve como foco principal a reflexão sobre tolerância, solidariedade, justiça social e respeito à diversidade. Especialistas de diversas regiões compartilharam experiências e propostas para sociedades mais inclusivas e pacíficas.

A iniciativa integrou o Fórum Internacional de Nanjing pela Paz 2020, realizado em formato híbrido devido às restrições da pandemia. As sessões centrais ocorreram presencialmente em Nanjing, reunindo convidados locais, enquanto salas virtuais possibilitaram a participação de representantes de diversos países. Esse formato ampliou significativamente o alcance do evento, favorecendo o intercâmbio global de ideias e experiências.

Durante os debates, destacou-se a necessidade urgente de estratégias colaborativas para o enfrentamento de crises futuras, enfatizando a inclusão social como condição fundamental para a consolidação de uma paz duradoura. A solidariedade internacional foi apontada como elemento estruturante para os processos de reconstrução pós-pandemia, ao passo que a prática cotidiana da tolerância foi apresentada como essencial para o fortalecimento da convivência democrática. A justiça social, por sua vez, foi reconhecida como instrumento indispensável para o enfrentamento das desigualdades estruturais.

Na oportunidade, reforçou-se que o respeito à diversidade cultural constitui pilar indispensável de uma Cultura de Paz. Durante o evento, Lia Diskin, co-fundadora da Associação Palas Athena, destacou a importância da justiça restaurativa como alternativa aos modelos punitivos tradicionais, ao afirmar que:

Para desconstruir a violência, é necessário mudar nosso sistema de justiça, e a justiça restaurativa é um dos caminhos. Seu objetivo é substituir a culpa, a acusação, a punição e toda uma dinâmica que envolve medo e hostilidade, por uma outra dinâmica que permite o desarmamento, a responsabilidade, a reparação de danos, e o diálogo em nossa fábrica social. (NAÇÕES UNIDAS BRASIL, 2020)

A mediação do debate foi conduzida por Marlova Jovchelovitch Noletto, Diretora da UNESCO no Brasil, que articulou as perspectivas locais e internacionais, valorizando a diversidade de contextos e experiências. Ao longo das discussões, os participantes defenderam a formulação de políticas públicas inclusivas e participativas, com destaque para projetos educacionais voltados à promoção da paz e ao fortalecimento do engajamento comunitário. Houve consenso quanto à importância de compartilhar boas práticas e ampliar redes de cooperação, reafirmando o compromisso coletivo com a consolidação de uma Cultura de Paz em escala global. O evento reafirmou o papel da UNESCO como incentivadora do diálogo e

cooperação internacional. Essa iniciativa estabeleceu bases para ações futuras que integrem solidariedade, diversidade e justiça social.

Em outubro de 2024, no contexto do G20, grupo que reúne as principais economias do mundo e atua como um fórum internacional de cooperação voltado ao debate de temas econômicos, sociais e de desenvolvimento sustentável, a UNESCO realizou, em Fortaleza, o Encontro Global sobre Educação, denominado *Global Education Meeting*. O evento integrou a agenda oficial da presidência brasileira do G20 e reuniu mais de 50 ministros e vice-ministros da Educação, além de representantes de 94 delegações e cerca de 650 participantes, distribuídos em cinco plenárias e 19 sessões paralelas (REDE CPE, 2024).

O Brasil na posição de presidente do G20 reafirmou seu compromisso com a Agenda 2030 das Nações Unidas, ao dar destaque a temas como educação, inclusão social, redução das desigualdades e justiça social, demonstrando entender que o enfrentamento das violências estruturais depende, necessariamente, de políticas educacionais orientadas pela equidade, pela democracia e pelos Direitos Humanos.

Ao final do encontro, foi aprovada a Declaração de Fortaleza, intitulada “*Destravando o poder transformador da educação para o futuro pacífico, igualitário e sustentável*”. O documento apresentou dados preocupantes sobre a realidade educacional global, como a existência de 251 milhões de crianças e jovens fora da escola e o fato de que 40% não dominam habilidades básicas de leitura, percentual que chega a 84% na África Subsaariana. (UNESCO, 2024)

Entre os encaminhamentos apresentados, destaca-se o item 9(b) da Declaração, que estabeleceu como objetivo a integração da educação para a paz, dos Direitos Humanos, da cidadania democrática e do desenvolvimento sustentável aos currículos escolares, à formação de professores e às ações comunitárias. O texto reafirmou, assim, o papel estratégico da educação na construção de sociedades mais justas, inclusivas, resilientes e comprometidas com a Cultura de Paz.

Integrar a educação para a paz, os direitos humanos, a cidadania democrática e o desenvolvimento sustentável nos currículos escolares, na formação de professores e em ações comunitárias voltadas à construção de sociedades pacíficas e resilientes; valorizar a diversidade cultural e linguística; enfrentar a violência dentro e ao redor das escolas; combater o racismo, a xenofobia e todas as formas de intolerância, discriminação e violência. (UNESCO, 2024, p. 3)

O encontro foi considerado um passo importante para a construção de acordos internacionais voltados ao fortalecimento da educação como base do desenvolvimento sustentável e da promoção da paz. Nesse sentido, a Declaração de Fortaleza reforçou essa perspectiva ao destacar o papel transformador da educação e reconheceu que não é possível

construir uma paz duradoura sem garantir acesso igualitário ao conhecimento, valorização da diversidade e fortalecimento das instituições educacionais.

Esse contexto internacional e regional influencia diretamente a realidade brasileira e se reflete, ainda que de forma desigual, nas práticas e desafios vivenciados pelas instituições de ensino superior, como a UNEMAT. A Universidade, inserida em um território marcado por desigualdades sociais, econômicas e culturais, passa a ser chamada a assumir um papel ativo na promoção da Cultura de Paz, seja por meio de suas políticas institucionais, de suas ações de ensino, pesquisa e extensão, ou das relações cotidianas estabelecidas em seu espaço acadêmico. Dessa forma, compreender os marcos globais e latino-americanos que orientam a educação para a paz permite situar as experiências locais dentro de um movimento mais amplo, no qual a construção de ambientes democráticos, inclusivos e participativos se torna condição essencial para o fortalecimento da convivência e da justiça social.

O presente capítulo buscou evidenciar como a Cultura de Paz vem sendo construída no plano internacional e latino-americano, destacando seus fundamentos, desafios e implicações para a educação. No capítulo seguinte, a análise se volta especificamente para o contexto brasileiro, abordando as políticas públicas e as ações governamentais voltadas à garantia dos direitos sociais e sua relação com a consolidação da Cultura de Paz no país, elementos fundamentais para compreender os desdobramentos dessas diretrizes na realidade institucional da UNEMAT.

5. GOVERNOS FHC, LULA, DILMA, TEMER, BOLSONARO, PROGRAMAS DE DIREITOS HUMANOS E CULTURA DE PAZ

Desde a redemocratização, as políticas de Direitos Humanos e as ações voltadas à Cultura de Paz no Brasil vêm se modificando conforme as prioridades de cada Governo. Ao traçar um panorama dos programas de maior impacto, dos principais marcos legais e das mudanças institucionais mais significativas entre 1995 e 2025, é possível identificar as distintas orientações ideológicas que marcaram cada gestão.

5.1. Fernando Henrique Cardoso (FHC) (1995–2002)

A partir de uma análise das políticas públicas desenvolvidas durante o Governo Fernando Henrique Cardoso (1995–2002) é possível observar a construção de bases institucionais importantes para a promoção da Cultura de Paz no Brasil. Ainda que esse conceito não estivesse explicitamente formulado nos documentos oficiais da época, a criação e o fortalecimento de conselhos, programas e marcos legais voltados aos Direitos Humanos, à proteção social e à inclusão de grupos historicamente vulnerabilizados demonstram um esforço estatal para a redução das desigualdades e à garantia da dignidade humana, elementos centrais da noção de paz positiva formulada por Galtung. (1996)

Nesse período, ocorreram avanços significativos na institucionalização dos Direitos Humanos, conforme apontam os dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2007). O Estado brasileiro passou a consolidar diretrizes voltadas à proteção de populações vulneráveis, com a criação e o fortalecimento de conselhos, como o Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (1999), o Conselho Nacional de Combate à Discriminação (2001) e o Conselho Nacional dos Direitos do Idoso (2002), somando-se a instâncias já existentes, como o Conselho Nacional dos Direitos da Mulher e o Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (IPEA, 2007, p. 232). Essas iniciativas revelam uma ampliação do reconhecimento institucional das desigualdades sociais e da necessidade de políticas públicas voltadas à equidade.

Nos anos em questão, houve uma ampliação nas iniciativas governamentais em relação à segurança pública, orientadas por princípios de respeito aos direitos fundamentais, além de estabelecer recursos orçamentários para o fortalecimento de programas de justiça e cidadania. Embora tenha havido avanços importantes na institucionalização dessas políticas, os desafios

permaneceram em relação à efetiva implementação das medidas e à superação de desigualdades históricas.

A criação do PNDH-1 representou um marco essencial para o país, ao diagnosticar a realidade dos Direitos Humanos no Brasil e orientar políticas voltadas à sua promoção e defesa. Um exemplo importante dessas iniciativas foi a criação, em 1997, da Secretaria de Direitos Humanos vinculada ao Ministério da Justiça, que em 1999 ganhou status de Secretaria de Estado (IPEA, 2007, p. 231). Seis anos depois, o aperfeiçoamento do PNDH-2 ampliou o escopo para incluir direitos econômicos e sociais, como moradia e alimentação, e introduziu ações de conscientização voltadas à formação de uma verdadeira cultura de respeito aos Direitos Humanos. Essas duas etapas demonstram a importância de um olhar sistemático e contínuo sobre as condições de vida da população.

Ainda no ano de 1995, foi criada a Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, vinculada ao Ministério da Justiça. Seu principal propósito era investigar e reconhecer oficialmente as pessoas que desapareceram ou foram mortas por motivos políticos durante o Regime Militar (1961–1979), oferecendo às famílias o direito de requerer certidões de óbito e indenizações.

No campo da infância e da adolescência, os desafios eram expressivos. Crianças e adolescentes representavam 32,3% da população e enfrentavam graves vulnerabilidades, sendo que, quase metade vivia em extrema pobreza. Os elevados índices de mortalidade infantil e o crescimento da violência juvenil evidenciavam a urgência de políticas públicas estruturantes. Também foi verificado crescimento da mortalidade de adolescentes em razão do aumento da violência urbana, passando a taxa de homicídios de 14,7 óbitos por 100 mil habitantes em 1996 para 20,7 em 2004, representando um aumento de 40,8% (IPEA, 2007, p. 234/235). Em resposta, iniciativas como o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil, o fortalecimento dos Conselhos Tutelares e a criação do Sistema de Garantia de Direitos representaram avanços significativos no enfrentamento das vulnerabilidades sociais. Essas políticas expressam uma compreensão ampliada de segurança, baseada não apenas na repressão, mas na prevenção, na proteção integral e no acesso à educação, aspectos fundamentais para a construção de uma cultura orientada para a paz e para a não violência (IPEA, 2007, p. 234–235).

Mesmo com a criação do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo para padronizar o atendimento, a escassez de recursos e as dificuldades de implementação continuaram a comprometer a eficácia das políticas previstas, como ficou evidente nos acontecimentos amplamente divulgados pela mídia entre os anos de 1997 e 1999 nas antigas

Fundações Estaduais para o Bem-Estar do Menor de São Paulo. Em 2002, quase 10 mil adolescentes encontravam-se privados de liberdade, dos quais 90% eram do sexo masculino e 60% negros, sendo o perfil desses adolescentes típicos de exclusão social (IPEA, 2007, p. 239).

Durante o governo Fernando Henrique Cardoso, as políticas públicas passaram a incorporar, de forma mais sistemática, a promoção dos Direitos Humanos e a valorização de grupos historicamente vulnerabilizados, o que contribuiu para o fortalecimento de uma agenda alinhada aos princípios da Cultura de Paz. No que se refere às mulheres, os avanços educacionais e a ampliação da participação feminina no mercado de trabalho impulsionaram políticas voltadas à igualdade de gênero, ao combate à discriminação e ao enfrentamento da violência, especialmente a doméstica e sexual, reconhecidas como expressões de desigualdades estruturais que comprometem a dignidade humana e a convivência social (IPEA, 2007, p. 244). Nesse contexto, destacam-se a criação do Grupo de Trabalho para Eliminação da Discriminação no Emprego e na Ocupação, em 1996, e a implementação do Programa Brasil Gênero e Raça, responsável pela implantação de Núcleos de Promoção da Igualdade de Oportunidades junto às Delegacias Regionais do Trabalho, fortalecendo ações voltadas à equidade e à justiça social (IPEA, 2007, p. 247).

Paralelamente, a partir de 1999, observa-se o avanço das políticas destinadas às pessoas com deficiência, com a criação do Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, responsável por acompanhar a execução da Política Nacional de Integração. Embora ainda marcadas por limitações orçamentárias e desafios relacionados à conscientização social, essas políticas impulsionaram ações na área da Educação Especial, como a formação de profissionais, a adequação da infraestrutura escolar e a ampliação do acesso a materiais específicos, visando à inclusão educacional e à inserção no mercado de trabalho (IPEA, 2007, p. 255). Simultaneamente, o poder público passou a investir em políticas de acessibilidade urbana e de planejamento dos espaços, reconhecendo a importância do direito à cidade como condição para a inclusão social.

Nesse mesmo período, o envelhecimento populacional passou a ocupar lugar de destaque na agenda pública. O Censo Demográfico de 2000 revelou que cerca de 14,5 milhões de brasileiros possuíam mais de 60 anos, evidenciando a necessidade de políticas específicas para esse segmento. Esse cenário contribuiu para a criação do Estatuto do Idoso, em 2003, que assegurou direitos fundamentais como a prioridade no atendimento e o acesso gratuito a medicamentos. A implantação do Conselho Nacional do Idoso e o fortalecimento da Política Nacional de Saúde do Idoso, no âmbito do SUS, assim como as ações da Seguridade e da Assistência Social, voltadas à garantia de benefícios e à prevenção da violência contra a pessoa

idosa, representaram avanços significativos na promoção da dignidade e da qualidade de vida dessa população (IPEA, 2007, p. 258).

Entre 1995 e 2004, o Brasil vivenciou uma escalada alarmante da violência, com a taxa de homicídios subindo de 21,8 para 28,2 por 100.000 habitantes, afetando sobretudo jovens e negros. No ano de 2004, homens entre 18 e 24 anos enfrentavam um risco de morte violenta quatro vezes superior à média nacional, enquanto negros apresentavam índice 72,5 % maior que o de brancos (IPEA, 2007, p. 265). Por conta de tais índices, em outubro de 1995, por meio da Resolução n.º 169, o Conselho Nacional de Saúde reconheceu a violência como questão de saúde pública. Embora a segurança pública seja atribuição principal dos Estados e do Distrito Federal, o Governo Federal passou a atuar de forma mais incisiva a partir de 1995, criando órgãos, como a Secretaria Nacional de Segurança Pública, e fundos, como o Nacional Antidrogas e o Penitenciário, além de instituir ouvidorias policiais e incorporar Direitos Humanos na formação dos agentes.

Apesar da criação de iniciativas como o Plano Nacional de Segurança Pública, em 2000, e do Projeto Segurança Pública para o Brasil, os resultados obtidos foram limitados, não havendo avanços significativos em propostas estruturantes, como a desmilitarização e a unificação das polícias. Persistiram, ainda, graves problemas no sistema penitenciário, especialmente a superlotação e o déficit de vagas, mesmo diante de uma relativa estabilização das taxas de homicídio entre 2003 e 2004. Até o segundo mandato de Fernando Henrique Cardoso, a atuação do Governo Federal na formulação de uma política nacional de segurança pública mostrou-se incipiente, ganhando maior visibilidade apenas após o episódio do sequestro do Ônibus 174, no Rio de Janeiro, que evidenciou a fragilidade das ações estatais na área e impulsionou o debate público sobre o tema (AMORIM NETO, 2021).

Outra importante ação foi a implantação do Plano de Integração e Acompanhamento de Programas Sociais de Prevenção da Violência, no ano de 2001, nas regiões metropolitanas de São Paulo, Rio de Janeiro, Vitória e Recife, a fim de suprimir as raízes da violência e desenvolver uma Cultura de Paz com a implantação de políticas públicas voltadas ao atendimento de crianças e jovens e as famílias onde estão inseridos, lhes possibilitando integração social e desenvolvimento pessoal e profissional (BRASIL, 2002).

Os investimentos federais em Direitos Humanos e Segurança Pública cresceram no período FHC, mas ainda abaixo das necessidades. A execução orçamentária apresentava variações marcantes, indicando instabilidade nas políticas públicas. O programa “Direitos Humanos, Direitos de Todos” alternou entre períodos de maior e menor investimento, especialmente entre os anos de 2001 e 2005. Já os gastos com segurança pública subiram 10%

de 2000 a 2005, com a Polícia Rodoviária Federal recebendo maiores recursos. Fundos como o Funpen e o Fundo Nacional de Segurança Pública sofreram cortes relevantes, prejudicando a integração das forças policiais (IPEA, 2007, p. 275/276). Na esfera da igualdade de gênero e dos direitos das mulheres, observou-se uma ampliação contínua do orçamento, sinal de um fortalecimento institucional nessa área.

No âmbito internacional, no ano de 2000, a Comissão de Educação, Cultura e Desporto entregou ao Presidente Fernando Henrique Cardoso um documento elaborado por entidades organizadas da sociedade, pela Subcomissão Permanente da Cultura de Paz e não Violência da Comissão de Educação e pela Unesco, que foi apresentado na Cúpula do Milênio das Nações Unidas, em Nova York, ocorrido entre 06 a 08 de setembro de 2000, onde constava como propostas: a criação de um fundo das Nações Unidas de erradicação global da pobreza; a universalidade da luta pelos Direitos Humanos; o respeito a autonomia das nações, sem imposição de regras econômicas e políticas no processo de globalização; o combate à violência por meio de ações conjuntas do poder público e sociedade civil e o envolvimento da sociedade mundial com os princípios do desenvolvimento sustentável (FOLHA DE SÃO PAULO, 2000).

Infere-se que durante o Governo de Fernando Henrique Cardoso, a prioridade recaiu sobre a criação de uma estrutura sólida, reunindo especialistas, identificando casos de violação de direitos e criando espaços de controle social como conselhos e comissões, antes mesmo de formular políticas efetivamente. Essa lógica estrutural buscava garantir diagnósticos e legitimidade técnica ao processo, de forma que, somente após identificar lacunas e vulnerabilidades, pudesse-se avançar na elaboração de programas concretos.

Ao estabelecer tais diagnósticos, criar órgãos de controle e planos de ação, o Governo FHC contribuiu para que Governos subsequentes pudessem aprofundar ou revisar essas políticas inicialmente firmadas. O desafio remanescente é manter a continuidade e a transversalidade dessas iniciativas, garantindo que as diretrizes concebidas em âmbito federal se traduzam em práticas consolidadas nas esferas estadual e municipal.

Mudar a cultura de Direitos Humanos no Brasil passa por um esforço coletivo para superar desigualdades enraizadas, e a educação é fundamental nesse processo. É essencial abraçar uma visão multicultural que harmonize igualdade e respeito às diferenças, reforçando os valores de cidadania e democracia. Embora a UNESCO tenha recomendado a introdução desse tema em 1988, foi apenas em 2003 que o país instituiu o Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos.

5.2. Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010)

Durante os mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003–2010), houve uma ampliação e fortalecimento das políticas sociais iniciadas nos anos anteriores, com impactos diretos na promoção dos Direitos Humanos e na consolidação de uma Cultura de Paz. Conforme destaca o IPEA - Vinte Anos da Constituição Federal, logo no início do primeiro mandato, o Governo reconheceu a urgência de enfrentar problemas estruturais como a fome, a miséria e o racismo, além de ampliar políticas nas áreas da saúde, assistência social e previdência (IPEA, 2008).

Nesse sentido, logo no início do Governo Lula, foi instituído o Programa Fome Zero e implantadas cozinhas comunitárias, com preços mais acessíveis, como forma de combate à fome da população mais carente. No ano de 2004, por meio da Lei n.º 10.836/2004, foi criado o Programa Bolsa Família, garantindo a transferência de renda para famílias em situação de pobreza e extrema pobreza. Vale ainda destacar que o Bolsa Família estabelece ações complementares, como os Programas Luz para Todos, Agricultura Familiar e Brasil Alfabetizado (BRASIL [s.d.]), estando assim ligado à melhoria de condições em outras áreas da sociedade.

No ano de 2003, dando continuidade e cumprimento às metas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH II), iniciadas no Governo FHC, o Governo Lula criou a Secretaria Especial de Direitos Humanos, a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres e a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, sendo que todas possuíam caráter ministerial e se encontravam diretamente ligadas à Presidência da República (IPEA, 2007, p. 231), mostrando-se importante tal articulação para elaboração de políticas públicas voltadas a tais assuntos e garantia da defesa de direitos.

No mesmo período, temas historicamente negligenciados ganharam centralidade na agenda pública, como o combate ao trabalho escravo, à homofobia, ao tráfico de pessoas e a ampliação de programas educacionais voltados à conscientização social, reforçando o compromisso do Estado com a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva (IPEA, 2007, p. 231).

Ainda no começo de 2003, Luiz Eduardo Soares, Secretário Nacional de Segurança Pública, reuniu governadores e representantes das polícias para desenhar o chamado “Pacto pela Paz”, cujo objetivo era criar, de forma articulada, o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP). Embora a proposta tenha enfrentado resistências institucionais, e tenha sido formalmente instituída somente em 2018, o debate evidenciou a busca por uma política integrada de segurança, alinhada à lógica da prevenção e da cooperação federativa. Em 2025,

o tema foi retomado pelo presidente Lula, com proposta de Emenda Constitucional para fortalecer o SUSP, argumentando que “temos urgência em oferecer ao povo brasileiro um sistema adequado” (BRASIL, 2025) e reforçando o compromisso federal com a integração das forças de segurança.

Um avanço significativo no campo da proteção dos Direitos Humanos ocorreu com o fortalecimento das ações de enfrentamento à violência sexual contra crianças e adolescentes. Embora o tema já estivesse presente no Plano Nacional de 2000, foi a partir de 2003 que as iniciativas ganharam maior efetividade, com a criação da Comissão Intersectorial de Enfrentamento do Abuso e da Exploração Sexual, articulando governo, organismos internacionais e sociedade civil em uma estratégia integrada de proteção (IPEA, 2007, p. 238).

Alinhado com o Estatuto da Criança e do Adolescente, o país passou a estruturar uma rede institucional mais consistente, contando, em 2004, com 4.369 Conselhos Municipais de Direitos e 3.819 Conselhos Tutelares, além da ampliação de varas especializadas e promotorias voltadas à área, ainda que permanecessem desafios para o pleno fortalecimento desse sistema (IPEA, 2007, p. 238–239). Ao fortalecer mecanismos de proteção, garantir direitos e promover ações preventivas, o Estado passa a atuar sobre as causas profundas da violência, reduzindo desigualdades, rompendo ciclos de vulnerabilidade e criando condições sociais mais justas.

Em 2004, o Ministério da Cultura instituiu o Programa Nacional de Cultura, Educação e Cidadania - Cultura Viva, com o objetivo de promover acesso, criação, compartilhamento e apreciação cultural, além de incentivar práticas comunitárias baseadas na cooperação e na solidariedade. Sua principal estratégia foi a criação dos Pontos de Cultura, espaços geridos pelas próprias comunidades, voltados ao desenvolvimento de atividades artísticas, educativas e sociais, com apoio financeiro e técnico do Estado. Essa iniciativa possibilitou o fortalecimento da participação social e a valorização de grupos historicamente marginalizados, consolidando-se como uma das mais relevantes políticas culturais inclusivas do país, reforçando o papel das políticas culturais na promoção da cidadania e no fortalecimento dos Direitos Humanos no Brasil (MEMORIAL DA DEMOCRACIA, s.d.).

Também no ano de 2004, o governo federal instituiu o Programa Nacional de Defensores dos Direitos Humanos com o objetivo de proteger pessoas que atuam na defesa de direitos fundamentais. Contudo, sua efetivação enfrentou limitações, como a reduzida criação de coordenações estaduais e a fragilidade dos mecanismos de proteção. A visita da Relatora Especial da ONU, Hina Jilani, em 2005, evidenciou a persistência da impunidade e a vulnerabilidade dos defensores, agravadas pela conivência de autoridades com grupos de

extermínio, revelando entraves estruturais à consolidação de uma Cultura de Paz baseada na garantia de direitos e na proteção da vida.

Paralelamente, o Governo buscou articular políticas voltadas à educação, ao trabalho e à inclusão social. Em 2005, o país ainda registrava 2,6 milhões de crianças e adolescentes em situação de trabalho infantil, sendo 64,6% sem remuneração (IPEA, 2007, p. 235). Nesse contexto, o Programa de Erradicação do Trabalho Infantil foi integrado ao Bolsa Família, condicionando o benefício à frequência escolar (Lei n.º 10.836/2004), o que reforçou a educação como estratégia de prevenção das desigualdades e promoção da dignidade. No ensino superior, a criação do PROUNI, por meio da Lei n.º 11.096/2005, ampliou o acesso de estudantes de baixa renda à universidade, fortalecendo a inclusão social e a formação cidadã.

Em 2005 houve o reconhecimento da moradia como direito fundamental, resultando na criação do Fundo Nacional de Habitação de Interesse Social, voltado à população de baixa renda (BRASIL, 2009). Em conjunto, essas políticas expressam avanços na construção de uma Cultura de Paz, ao promover justiça social, acesso a direitos, redução das desigualdades e fortalecimento de condições dignas de vida, elementos essenciais para a consolidação de uma sociedade mais democrática e menos violenta.

Dando continuidade às ações para proteção aos idosos e ao estabelecido no Estatuto do Idoso, em 2005, foi lançado o Plano de Ação de Enfrentamento à Violência Contra a Pessoa Idosa, visando prevenir abusos e maus-tratos, especialmente no âmbito familiar, onde ocorre a maior parte dessas agressões (IPEA, 2007, p. 259). Em muitas famílias, a responsabilidade pelos cuidados recai quase integralmente sobre parentes, que nem sempre dispõem de preparo ou apoio adequado. Para garantir um envelhecimento digno e ativo, é fundamental fortalecer a conscientização social, melhorar a acessibilidade em todos os espaços e investir em iniciativas educativas que previnam a violência e promovam a participação plena dos idosos na comunidade.

Durante o Governo Lula, houve um fortalecimento das políticas voltadas à proteção dos direitos das mulheres e à prevenção da violência de gênero, ampliando iniciativas que vinham sendo construídas desde a década de 1980. A criação da Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, em 2003, representou um marco ao consolidar um espaço institucional específico para a promoção da igualdade de gênero e a proteção das mulheres. A atuação governamental passou a ir além de ações pontuais, incorporando o fortalecimento de serviços especializados, a articulação de redes de atendimento, a capacitação de agentes públicos, o aperfeiçoamento da legislação e a ampliação do acesso das mulheres à justiça e à segurança pública (IPEA, 2007, p. 249).

Esse processo ganhou maior densidade em 2006, com a sanção da Lei n.º 11.340, conhecida como Lei Maria da Penha, em consonância com acordos internacionais como a Convenção de Belém do Pará e a Cedaw, ao tipificar a violência doméstica como crime e estabelecer diretrizes claras de proteção às vítimas (IPEA, 2007, p. 249). Paralelamente, as políticas para as mulheres passaram a abranger outras dimensões, como trabalho, saúde e educação, com a implementação do Plano Nacional de Políticas para as Mulheres (2005–2007), do Programa Pró-Equidade de Gênero e da ampliação de direitos trabalhistas, como no caso das empregadas domésticas, apesar da persistência dos desafios relacionados à transversalidade das ações, à resistência cultural e à limitação de recursos (IPEA, 2007, p. 246–247).

No segundo mandato, a economia brasileira retomou o crescimento, permitindo maior flexibilidade orçamentária sem abrir mão de uma política monetária ortodoxa. A arrecadação tributária cresceu de forma elástica, o desemprego caiu e surgiram mais vagas formais, fortalecendo a previdência e a proteção trabalhista. Em 2007, o Programa de Aceleração do Crescimento deu início a grandes obras de infraestrutura, complementado por planos setoriais como Mais Saúde, o Plano de Desenvolvimento da Educação e o PRONASCI. Para enfrentar a crise de 2008–2009, o Governo priorizou as políticas sociais: reajustou o salário mínimo, acionou instrumentos anticíclicos do seguro-desemprego e ampliou o Bolsa Família para 13 milhões de famílias, reconhecendo esses programas como essenciais para sustentar a atividade econômica e atenuar os efeitos da recessão (IPEA, 2008, p. 36-37).

Com os avanços na ordem econômica, social e política brasileira e com os programas desenvolvidos pelo Governo, sobretudo os de distribuição de renda, passou a haver melhoria da qualidade de vida da população, com mais acesso à educação, saúde, emprego, melhores salários e oportunidades e, conseqüentemente, diminuição da violência e desenvolvimento da Cultura de Paz, com fortalecimento dos vínculos entre as pessoas e entre estas e as instituições, inserindo-se no cidadão uma cultura de solidariedade: “A cultura de paz, assim, ao mesmo tempo, induz consciências e as influencia em direção a um mundo mais tolerante e, nesse caso, a uma nação mais solidária” (DISKIN; NOLETO, 2010, p. 9).

Na área da Segurança Pública, no segundo mandato, o Governo Lula buscou a prevenção da violência associada à defesa de uma Cultura de Paz, sendo lançadas campanhas de desarmamento e criado o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania (PRONASCI), no ano de 2007. Esse programa buscava desenvolver ações junto à sociedade, revitalizando espaços de conflito, pacificando áreas urbanas dominadas pelo crime organizado e transformando a cultura existente por uma Cultura de Paz (BRASIL, 2007).

Também no ano de 2007, em um trabalho contínuo da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos, foi publicado o relatório *Direito à memória e à verdade*, documento oficial que detalhou os resultados das investigações e apontou a responsabilidade dos agentes do Estado em práticas de tortura, ocultação de cadáveres e assassinatos políticos. Esse trabalho não só representou um reconhecimento simbólico e legal das violações, mas também contribuiu para fortalecer a cultura de direitos humanos no país (BRASIL, 2007).

Em 2009, a criação do Programa Minha Casa Minha Vida representou um marco relevante das políticas sociais do Governo Lula ao enfrentar o déficit habitacional por meio de subsídios e condições facilitadas de financiamento. Ao garantir o acesso à moradia digna para milhares de famílias, a iniciativa contribuiu diretamente para a redução das desigualdades sociais e para a ampliação das condições materiais de vida, elementos centrais da noção de paz positiva, entendida como a presença de justiça social, bem-estar e oportunidades concretas para o desenvolvimento humano (BRASIL, 2009; GALTUNG, 1996).

No campo econômico e social, políticas como o Bolsa Família, a valorização real do salário mínimo, com aumento acumulado de 67%, e a ampliação do crédito para famílias de baixa renda e para a agricultura familiar fortaleceram o mercado interno e elevaram a renda da população. Esse conjunto de ações contribuiu para a redução do desemprego, com a criação de cerca de 14 milhões de postos formais entre 2003 e 2010, levando o índice a aproximadamente 6% ao final do período (BRASIL, [s.d.]). Ao articular inclusão produtiva, geração de emprego e acesso a direitos básicos, essas políticas atuaram sobre as causas estruturais da desigualdade, reforçando uma perspectiva de paz positiva baseada na superação da pobreza, na dignidade social e na ampliação das capacidades individuais e coletivas.

Além de fortalecer o ensino fundamental e médio, houveram importantes ações voltadas ao ensino superior, garantindo seu acesso a maior número de pessoas, sobretudo àquelas mais excluídas, diminuindo as desigualdades e proporcionando oportunidades de trabalho e melhoria de vida, em consonância com os objetivos da Cultura de Paz. Durante o Governo Lula, a partir de 2009, o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) passou a ser utilizado como mecanismo de acesso à educação superior, através do Sistema de Seleção Unificada. Em conjunto com o PROUNI, por meio de bolsas, proporcionou o acesso ao ensino superior a milhares de jovens de baixa renda. A criação de cotas em universidades públicas também foi um importante meio de acesso dos menos favorecidos à educação superior.

No âmbito internacional, o Brasil auxiliou vários países, merecendo destaque a liderança de uma missão de paz da ONU para realizar ajuda humanitária e financeira ao Haiti em razão de um terremoto ocorrido naquela localidade no ano de 2010.

Durante o governo Lula, o país intensificou a ajuda humanitária com recursos de cooperação internacional para vários países. Um deles foi o Haiti, o país mais pobre das Américas, que sofreu um grande terremoto no dia 12 de janeiro de 2010, deixando mais de duzentos mil mortos, trezentos mil feridos e 1,5 milhão de cidadãos desabrigados. O Brasil liderou a missão de paz da ONU naquele país e destinou recursos da ordem de US\$ 244 mil para o fortalecimento do Programa Nacional de Cantinas Escolares (PNCS), que contempla a capacitação de profissionais haitianos e a implantação de cozinhas escolares (BRASIL [s.d]).

Verifica-se que o Governo Lula diante das políticas públicas adotadas, desenvolveu importantes ações para a promoção da Cultura de Paz e desenvolvimento dos Direitos Humanos, uma vez que, promovendo a inclusão social, reduzindo as desigualdades, proporcionando meios de melhoria da qualidade de vida e combatendo a violência, fortalece as relações sociais e das pessoas com o próprio Governo.

5.3. Dilma Rousseff (2011-2016)

O início do Governo Dilma foi marcado por reflexo do crescimento econômico obtido no Governo Lula e pela continuidade dos Programas já estabelecidos. Em seu primeiro mandato lançou o Programa Plano Brasil sem Miséria, sendo uma ampliação do Programa Bolsa Família, buscando tirar pessoas da extrema pobreza, e prosseguiu com o Programa Minha Casa Minha Vida. Todavia, seu Governo foi marcado por uma forte crise econômica, denúncias de esquemas de corrupção e protestos, o que culminou com seu impeachment. Em razão da crise em seu Governo, embora tenham sido criados novos programas, também foi observado retrocesso nas políticas sociais, levando ao aumento do desemprego e da violência.

A partir de 2013, com as grandes manifestações nacionais, e sobretudo no contexto do impeachment em 2016, observou-se um aumento expressivo da conflitividade social, da polarização política e dos discursos de confronto. Segundo Tatagiba e Galvão (2019), esse período foi marcado por uma reconfiguração do campo político e por uma intensificação das disputas em torno da legitimidade das instituições, o que contribuiu para o acirramento dos conflitos e para a fragmentação do debate público. Ainda que não tenha ocorrido uma ruptura institucional formal, o cenário foi atravessado por fortes tensões, pela criminalização de protestos e pelo enfraquecimento dos espaços de diálogo, dificultando a construção de consensos mínimos e afetando negativamente a possibilidade de manutenção de um ambiente social pacificado.

Durante o Governo Dilma foram estabelecidas iniciativas voltadas ao enfrentamento das violações de Direitos Humanos e à promoção da inclusão social. Em 2012, foi instalada a Comissão Nacional da Verdade, por meio da Lei n.º 12.528/2011, com a finalidade de apurar

casos de tortura, mortes e desaparecimentos ocorridos durante a Ditadura Militar; seu relatório final, entregue em 2014, identificou 377 responsáveis por graves violações entre 1946 e 1988 e reconheceu 434 vítimas, além de recomendar a responsabilização judicial dos envolvidos e indenizações às famílias, apesar de a Comissão não possuir caráter punitivo (COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE, 2014). No mesmo ano, foi aprovada a Lei n.º 12.711/2012, conhecida como Lei das Cotas, que buscou reduzir a exclusão social ao reservar vagas nas universidades federais e no ensino técnico federal para estudantes oriundos integralmente da escola pública, política que foi ampliada com a Lei n.º 12.990/2014, ao estabelecer a reserva de 20% das vagas em concursos públicos federais para candidatos negros.

Instituído em 2013, o Plano Nacional de Saúde Mental (PNSM) alinhou-se ao Plano de Ação Global da OMS com o objetivo de fortalecer a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS), ampliando leitos psicossociais, qualificando a gestão e assegurando financiamento para capacitação profissional, insumos e manutenção, com ênfase na atenção a crianças e adolescentes, na prevenção do suicídio, no cuidado no ambiente escolar e no enfrentamento do estigma. Entre 2011 e 2016, observou-se a expansão dos serviços da RAPS, maior acompanhamento dos usuários e redução gradual das internações psiquiátricas de longa permanência, consolidando o cuidado comunitário, embora persistam desafios relacionados à sustentabilidade financeira, à qualificação contínua e à avaliação de impacto.

Nesse sentido, o PNSM contribuiu para a promoção de uma Cultura de Paz ao priorizar a desinstitucionalização, combater estigmas e articular saúde e educação em ações preventivas que fortalecem vínculos sociais, empatia, comunicação não violenta e a resolução cooperativa de conflitos. A integração de serviços de saúde mental com ações educativas amplia o alcance de programas preventivos, incentivando habilidades como empatia, comunicação não-violenta e resolução cooperativa de problemas. A colaboração entre os setores de saúde e educação gera uma cultura preventiva capaz de antecipar e, potencialmente, evitar padrões de violência estrutural.

O Governo Dilma conferiu centralidade ao enfrentamento da violência contra as mulheres ao instituir, em 2013, o Programa Mulher Viver sem Violência, por meio do Decreto n.º 8.086/2013, que contou com a adesão de diversos Estados e teve como objetivo prevenir a violência e integrar os serviços públicos destinados às mulheres em situação de violência, articulando saúde, justiça, segurança pública, assistência social e promoção da autonomia econômica (BRASIL, 2023).

O programa estruturou-se a partir de ações como a implantação das Casas da Mulher Brasileira, a ampliação da Central de Atendimento à Mulher – Ligue 180, a organização e

humanização do atendimento às vítimas de violência sexual, a expansão dos Centros de Atendimento às Mulheres em Regiões de Fronteiras Secas e a realização de campanhas continuadas de conscientização (BRASIL, 2013). Inaugurada em 2015, a Casa da Mulher Brasileira consolidou-se como espaço de acolhimento e proteção temporária, oferecendo atendimento integral e integrado, incluindo serviços de saúde, rede socioassistencial, abrigo, transporte e acesso à Delegacia, Juizado, Ministério Público e Defensoria (BRASIL, 2024).

No enfrentamento específico da violência sexual, foi sancionada a Lei n.º 12.845/2013, que assegurou o atendimento obrigatório, gratuito e integral às vítimas em todos os hospitais do SUS, garantindo cuidado emergencial e multidisciplinar para os agravos físicos e psíquicos decorrentes da violência, bem como apoio médico, psicológico e social. A legislação também buscou facilitar o registro da ocorrência e a realização de exames, incluindo a coleta de material genético para identificação e responsabilização dos agressores, fortalecendo a chamada cadeia de custódia no momento do atendimento hospitalar. Essa estratégia visou qualificar a produção de provas periciais e subsidiar processos judiciais de responsabilização de estupro e demais agressores, conforme diretrizes apoiadas pelo governo federal e por organismos internacionais, como a ONU Mulheres (ONU MULHERES, 2013).

Outra importante ação do Governo Dilma foi a aprovação do Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013). Atendendo às diretrizes ali estabelecidas, foi criado o Programa Juventude Viva, elaborado pela Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, buscando combater o grande número de casos de violência e homicídios contra jovens (15 a 29 anos de idade), em especial negros e pobres das periferias (BRASIL, 2012).

Voltada à proteção dos Direitos Humanos, em 2014 o Congresso aprovou a Emenda Constitucional n.º 81, sendo conhecida como a PEC do Trabalho Escravo, a qual alterou o art. 243 da Constituição Federal e passou a prever o confisco de propriedades urbanas e rurais onde se verifique a exploração de trabalho escravo, com destinação das propriedades à reforma agrária e programas de habitação popular. Como medida de combate a tal exploração foi criada ainda a “lista suja” do trabalho escravo, se tratando de um cadastro junto ao Ministério do Trabalho e Emprego de empregadores que tenham submetido trabalhadores a condições análogas à escravidão. Essa lista gerou a possibilidade de consulta dos empregadores que agem dessa forma, além de lhes restringir acesso a crédito junto a bancos oficiais.

Até o fim de seu primeiro mandato, o Governo Dilma enfrentou a elevação das taxas de homicídio e o aumento da sensação de insegurança, o que impulsionou o discurso de “Lei e Ordem” e políticas punitivas. A Secretaria Nacional de Segurança Pública foi enfraquecida

dentro do Ministério da Justiça, dando lugar a uma gestão burocrática e pouco aberta ao debate sobre segurança. Mantendo promessas de campanha, Dilma autorizou operações militares em favelas do Rio de Janeiro e contra manifestantes na Copa de 2014, reforçando o enfoque repressivo e o corporativismo policial.

Embora as ações de segurança adotadas durante a Copa do Mundo tenham apresentado resultados considerados satisfatórios e impulsionado a criação dos Centros Integrados de Comando e Controle, houve poucos avanços no que se refere à reforma das polícias. Manteve-se a lógica da militarização, sem a implementação de mecanismos eficazes de controle da atividade policial e sem a ampliação do papel dos municípios na política de segurança. Observa-se, ainda, a redução da participação popular, com a descontinuidade dos Gabinetes de Gestão Integrada instituídos no âmbito do PRONASCI, bem como a ausência de alternativas ao endurecimento penal, como a revisão da política de drogas ou o fortalecimento de estratégias de mediação de conflitos urbanos.

Nesse contexto, a segurança pública no governo Dilma foi operacionalizada sob uma perspectiva predominantemente militarizada e com forte ênfase na repressão, expressa, sobretudo, nas operações de Garantia da Lei e da Ordem. Essas ações foram particularmente intensas em conglomerados urbanos do Rio de Janeiro, onde as Unidades de Polícia Pacificadora retomaram práticas de caráter militar, em contradição, inclusive, com o posicionamento assumido pelo Brasil perante a comunidade internacional quanto ao uso das Forças Armadas em operações internas de enfrentamento ao narcotráfico. No interior desse mesmo governo, observa-se ainda a ascensão e posterior enfraquecimento do PRONASCI, substituído pela criação do programa Brasil Mais Seguro (AMORIM NETO, 2021, p. 15).

A repetição de Programas de Segurança Pública lançados como reação a episódios críticos revela a ausência de uma política de Estado sólida e contínua para o setor. Conforme aponta John W. Kingdon em sua teoria das “janelas de política”, mudanças significativas na agenda governamental costumam ocorrer quando um problema, uma solução e um contexto político se alinham momentaneamente, geralmente após eventos dramáticos que capturam a atenção pública (KINGDON, 2003).

No caso brasileiro, vemos essa janela abrir primeiro em 2000, com o sequestro no Rio de Janeiro de um ônibus da Linha 174, depois em 2006 com a escalada de violência do Primeiro Comando da Capital e novamente em 2014–2015 com incidentes de alto impacto. Esse padrão confirma que, sem um arcabouço institucional robusto e previsível, as respostas ficam dependentes da ocorrência de crises, em vez de se basearem em diagnóstico contínuo e planejamento estratégico. Esse padrão demonstra que, na ausência de mecanismos

institucionais bem estruturados e permanentes, as ações governamentais tendem a ser motivadas por urgências momentâneas, em vez de baseadas em análises contínuas e em um planejamento estratégico de longo prazo.

Na falta de uma política de Estado para a segurança pública, os planos para a área acostumaram-se a ser lançados em resposta a crises, os projetos para segurança tem sido reações a episódios de crise. Foi o caso do primeiro plano de segurança, no governo FHC, quando em junho de 2000, um ônibus foi sequestrado no Rio de Janeiro e uma mulher grávida foi feita de refém. O resultado trágico que resultou na morte da vítima e do assaltante justificou a emergência do lançamento do 1º PNSP. Acredita-se que o PRONASCI, de Lula, teve a influência dos ataques do PCC em São Paulo, em maio de 2006. E o Brasil Mais Seguro, plano de segurança implementado no Governo Dilma substituindo o PRONASCI, foi implementado com seis meses de antecedência, na capital alagoana, após a morte trágica de um médico em um assalto na parte nobre da cidade, além do que, a intervenção federal no Rio também foi decretada na sequência de cenas de violência durante o Carnaval. (AMORIM NETO, 2021, p. 105)

Em 2014 foi sancionada a Lei n.º 13.005, que aprovou o Plano Nacional da Educação, onde foram estabelecidas metas e estratégias para a educação a serem implementadas durante o período de 10 anos (2014-2024), tendo como principais diretrizes a erradicação do analfabetismo e a universalização do atendimento escolar e melhora de sua qualidade, com foco principalmente na educação infantil e nos ensinos fundamental e médio, buscando a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e formação para o trabalho e combate à discriminação (art. 2º).

Em resposta à morte do menino Bernardo Boldrini, ocorrida em 2014 e que gerou ampla comoção social, o governo Dilma aprovou a Lei n.º 13.010/2014, conhecida como “Lei do Menino Bernardo” ou “Lei da Palmada”, que alterou o Estatuto da Criança e do Adolescente ao proibir o castigo físico e o tratamento cruel ou degradante, configurando um importante instrumento de enfrentamento à violência e de ruptura com a Cultura de Violência. Na mesma direção, em 2015, foi instituída a Lei n.º 13.185, que criou o Programa de Combate à Intimidação Sistemática (bullying) em âmbito nacional, atribuindo às instituições educacionais a responsabilidade pela prevenção e acompanhamento desses casos, ampliando a proteção integral de crianças e adolescentes e reforçando o compromisso com a educação para a paz e a convivência democrática nas escolas.

As abordagens para combater o bullying podem variar bastante, indo desde medidas repressivas ou econômicas, passando por ações informativas, punitivas ou preventivas. Contudo, apenas dispor de uma lei que explique e exemplifique o bullying não basta para mudar comportamentos, pois definir e classificar o problema não altera a dinâmica de agressão. Da mesma forma, um modelo estritamente punitivo tende a criar a ilusão de que o problema foi resolvido, já que medidas de força não atacam as causas profundas da violência (FEIZI, 2003).

Também no ano de 2016 foi assinado o Decreto n.º 8.724, por meio do qual foi instituído o Programa de Proteção aos Defensores de Direitos Humanos e criado seu Conselho Deliberativo, no âmbito do Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos. O Programa em questão atua em conjunto com órgãos da Segurança Pública, com o Ministério Público e outras entidades, tendo por objetivo articular medidas para proteção de defensores que estejam sendo ameaçados em razão de sua atuação na defesa dos Direitos Humanos, oferecendo medidas de proteção como acompanhamento, segurança e apoio psicossocial, para que possam ter sua integridade pessoal protegida e dar continuidade aos seus trabalhos.

Embora no Governo Dilma tenham sido instituídos vários Programas e aprovadas leis voltados à proteção dos direitos sociais bem como prevenção e combate à violência, foi observado que muito do que foi estabelecido não foi cumprido, tendo pouca efetividade prática, em razão da crise econômica observada, falta de orçamento para a efetivação, dificuldades práticas de implantação, dentre outros. Prova disso é que, mesmo com todas as medidas tomadas e Programas estabelecidos, houve aumento da violência, desemprego, alta das taxas de juros, e corte ou diminuição dos programas sociais, sobretudo os de distribuição de renda (EL PAÍS, 2015).

Sob a ótica da paz positiva de Johan Galtung (1996), o Governo Dilma apresentou avanços significativos, especialmente no enfrentamento das violências estruturais. Houve continuidade e ampliação de políticas sociais como o Bolsa Família, o Brasil Sem Miséria, o fortalecimento do acesso à educação superior, a expansão de universidades federais, o PROUNI e o FIES, bem como políticas de valorização do salário mínimo, que contribuíram para a redução da pobreza extrema e das desigualdades sociais (GALTUNG, 1996; IPEA, 2014). Podem-se evidenciar também políticas voltadas aos direitos humanos, à igualdade de gênero, como o fortalecimento da aplicação da Lei Maria da Penha, e à inclusão social, elementos centrais para a construção de condições estruturais de paz (BRASIL, 2006; BRASIL, 2013). Essas ações dialogam diretamente com a noção de Cultura de Paz, ao buscar garantir justiça social, reconhecendo que a ausência de violência direta não é suficiente sem a superação das desigualdades históricas que alimentam os conflitos (GALTUNG, 1996).

Apesar dos avanços estruturais, o Governo Dilma enfrentou dificuldades na consolidação de uma Cultura de Paz baseada no diálogo democrático e na mediação de conflitos. A crescente polarização política, a atuação dos meios de comunicação, as disputas institucionais e a fragilização das instâncias de diálogo entre governo e sociedade civil limitaram a capacidade de transformar conflitos em processos construtivos. Nesse sentido,

embora tenha havido políticas alinhadas à paz positiva, o ambiente político e social acabou reforçando dinâmicas de confronto e intolerância. Assim, evidencia-se que a construção de uma Cultura de Paz exige não apenas políticas sociais robustas, mas também instituições democráticas fortes, diálogo permanente e mecanismos eficazes de mediação de conflitos, capazes de sustentar a paz em contextos de crise.

5.4. Michel Temer (2016-2018)

O Governo Temer iniciou após o processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em um contexto de intensa polarização política e instabilidade institucional. Desde o começo, sua condução foi acompanhada por questionamentos sobre a legitimidade do mandato, o que favoreceu a construção de um ambiente marcado por desconfiança e fragilidade do diálogo democrático, fatores que dificultaram a consolidação de uma Cultura de Paz. A principal preocupação do Governo de Temer foi a de recuperar a economia no país, reduzir a taxa de juros, diminuir a inflação e equilibrar as contas públicas. Assim, suas ações foram voltadas especialmente ao setor econômico, diminuindo os investimentos e Programas de cunho social e de combate à violência.

Nesse contexto, destaca-se a aprovação, em 2016, da PEC 55, posteriormente convertida na Emenda Constitucional nº 95/2016, que instituiu o teto dos gastos públicos e passou a limitar as despesas federais por um longo período, impactando diretamente os investimentos em áreas estratégicas, como saúde e educação. Alinhada a essa lógica de contenção fiscal, a gestão Temer promoveu ainda uma reorganização interna da Presidência da República e uma reestruturação ministerial, com a redistribuição de competências entre pastas e a extinção de Ministérios considerados menos prioritários, adequando a estrutura administrativa às diretrizes econômicas adotadas naquele período.

Nesse processo, a Medida Provisória nº 726/2016 foi convertida na Lei nº 13.341/2016, extinguindo o então Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos e transferindo suas competências para o Ministério da Justiça e Cidadania, incluindo a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. Posteriormente, a Medida Provisória nº 782/2017 foi convertida na Lei nº 13.502/2017, resultando na extinção das Secretarias Especiais de Políticas para Mulheres, de Promoção da Igualdade Racial, de Direitos Humanos, dos Direitos da Pessoa com Deficiência, da Pessoa Idosa e da Criança e do Adolescente, ao mesmo tempo em que o Ministério da Justiça e Cidadania foi transformado em Ministério da Justiça e Segurança Pública. Paralelamente, foi criado o Ministério dos Direitos

Humanos, passando as Secretarias extintas a integrá-lo como Secretarias Nacionais e Conselhos Nacionais, o que evidencia a centralidade assumida pela agenda de segurança em detrimento de uma abordagem mais ampla e integrada dos Direitos Humanos.

No âmbito das políticas governamentais, a educação superior foi impactada pela redução de vagas ofertadas por programas como FIES e PROUNI, bem como pelo corte de bolsas integrais, o que, somado à crise econômica e ao aumento do desemprego, contribuiu para o abandono da graduação por milhares de estudantes. Da mesma forma, as políticas de atendimento às mulheres em situação de violência sofreram cortes expressivos, com a redução dos recursos de R\$ 42,9 milhões em 2016 para R\$ 16,7 milhões em 2017, equivalente a uma queda de 61%, além do decréscimo de 54% nas verbas destinadas ao incentivo da autonomia das mulheres, que passaram de R\$ 11,5 milhões para R\$ 5,3 milhões (BRASIL DE FATO, 2017).

Com o objetivo de enfrentar a persistência da violência contra as mulheres, foi assinado o Decreto n.º 9.223/2017, que instituiu a Rede Brasil Mulher, voltada ao combate ao feminicídio, ao tráfico de pessoas e à exploração sexual, bem como à promoção da igualdade de gênero e à ampliação da participação feminina nos espaços de poder e decisão, em consonância com os compromissos da Agenda 2030 da ONU. A iniciativa buscou mobilizar governos, setor empresarial e organizações da sociedade civil para o cumprimento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável, especialmente o ODS 5, que trata da igualdade de gênero e do empoderamento de mulheres e meninas. Segundo a então Secretária de Políticas para as Mulheres, Fátima Pelaes, a criação da Rede representou uma estratégia para contribuir com a reversão do grave cenário brasileiro, que à época apresentava a quinta maior taxa de feminicídios do mundo (AGÊNCIA BRASIL, 2017).

Ainda no ano de 2017, sob a alegação de diminuição de encargos sociais e aumento de empregos, foi aprovada uma Reforma Trabalhista por meio da Lei n.º 13.467, a qual alterou mais de 100 pontos da Consolidação das Leis do Trabalho, sendo considerada por muitos como um retrocesso dos direitos trabalhistas e proteção ao empregado anteriormente conquistados. Prova disso é que não houve redução do desemprego com a aprovação de tal Reforma.

Em 2018, após melhora na economia do país, o Governo realizou a retomada de obras paralisadas do Programa Minha Casa Minha Vida, tendo como objetivo, além da promoção da habitação, a diminuição do desemprego e geração de renda (BRASIL, 2018), buscando melhoria da qualidade de vida e diminuição da violência. Nesse mesmo ano também foram realizadas entregas de títulos de regularização fundiária, especialmente em áreas urbanas, como forma de regulamentar as posses havidas e diminuir os conflitos que envolviam propriedades.

Na área da Segurança Pública, foi aprovada em 11 de junho de 2018 a Lei n.º 13.675, que instituiu o Sistema Único de Segurança Pública (SUSP) e a Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS), com o objetivo de padronizar procedimentos, integrar ações estratégicas e operacionais e promover o compartilhamento de informações entre os entes federativos. Nesse contexto, também foi editada a Medida Provisória n.º 841/2018, que destinou parte da arrecadação das loterias ao Ministério da Segurança Pública para a manutenção das medidas previstas. Ainda em 2018, por meio do Decreto n.º 9.630/2018, foi criado o Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social, com vigência de dez anos, visando à redução da violência no país, à diminuição dos homicídios, ao enfrentamento do crime organizado, à modernização do sistema penitenciário e à redução da violência contra a mulher, entre outros objetivos estratégicos definidos a partir de discussões iniciadas em 2017 (BRASIL, 2018).

Além das ações internas e integradas entre as polícias e demais órgãos de Segurança Pública, o Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social previu a celebração de acordos com países vizinhos para o enfrentamento de crimes nas áreas de fronteira, especialmente no combate ao contrabando e ao tráfico de drogas e armas ao longo dos cerca de 17 mil quilômetros de fronteiras brasileiras. Nesse sentido, foram firmados acordos de cooperação com Argentina, Uruguai, Paraguai e Bolívia, enquanto negociações com Chile, Peru e Colômbia encontravam-se em andamento, visando fortalecer o combate ao crime organizado de forma articulada (EL PAÍS, 2017). Conforme o Decreto que instituiu o Plano, o Ministério da Segurança Pública, em articulação com estados, Distrito Federal e municípios, passou a ser responsável por avaliar anualmente, até 31 de março, a implementação das ações e o cumprimento das metas estabelecidas, com possibilidade de revisão periódica e formulação de recomendações aos gestores das políticas de Segurança Pública e Defesa Social.

A paz positiva, entendida como a construção de justiça social, equidade, inclusão e garantia de direitos, encontrou limites importantes nesse período. As políticas de austeridade adotadas acabaram aprofundando desigualdades já existentes, atingindo de forma mais intensa as populações em situação de maior vulnerabilidade. Sob a visão da Cultura de Paz é perceptível o enfraquecimento de políticas sociais articuladas e do diálogo social. A redução dos espaços de escuta, o distanciamento entre o Estado e a sociedade civil e a predominância de decisões de caráter técnico limitaram a construção de consensos e o desenvolvimento de práticas baseadas na cooperação.

Em síntese, o Governo Temer pode ser visto como um período marcado pela predominância da paz negativa, centrada na manutenção da ordem e da estabilidade institucional, ao mesmo tempo em que se observou um retrocesso na promoção da paz positiva,

em decorrência do aprofundamento das desigualdades sociais e da intensificação da violência estrutural.

5.5. Jair Messias Bolsonaro (2019-2022)

Uma das propostas de campanha de Jair Bolsonaro foi facilitar o porte e posse de arma de fogo, permitindo que as pessoas pudessem se armar, acreditando que com isso seria possível o combate à criminalidade. Com fulcro em uma política armamentista, desde o início de seu mandato, passou a assinar uma série de Decretos buscando alterar a regulamentação do Estatuto do Desarmamento a fim de flexibilizar as regras para aquisição de armas de fogo e ampliar o rol de pessoas que pudessem portá-las ou ter sua posse.

A paz negativa (GALTUNG, 1996), sendo a simples ausência de violência direta, foi frequentemente utilizada no discurso governamental por meio do foco na segurança pública, no endurecimento penal e no fortalecimento das forças policiais e militares. A defesa da ampliação do acesso a armas de fogo, o incentivo a uma retórica de confronto e a legitimação do uso da força como principal estratégia de controle social demonstram uma ideia restrita de paz, centrada na repressão.

Em 15 de janeiro de 2019, assinou o Decreto n.º 9.685, que alterou o Decreto n.º 5.123/204, que regulamentava a Lei n.º 10.826/2006 (Estatuto do Desarmamento), possibilitando, dentre outras alterações, a aquisição de arma de fogo por residentes em áreas urbanas com elevados índices de violência (art. 12, § 7º, IV). Posteriormente, em 07 de maio de 2019, assinou o Decreto n.º 9.785, que revogou o Decreto n.º 9.685, por meio do qual foi facilitado o porte de arma para várias profissões (art. 20, § 3º), permitiu a aquisição de armas de grande poder lesivo e a prática de tiro desportivo por menores de 18 anos, desde que autorizados por um de seus representantes legais (art. 36, § 6º). Em razão disso, o Ministério Público Federal ingressou com ação requerendo a suspensão do Decreto, afirmando que exorbita sua natureza regulamentar e coloca em risco a segurança pública, com aumento da violência (G1, 2019).

Diante das críticas, em 22 de maio de 2019, Bolsonaro assinou o Decreto n.º 9.797, que alterou dispositivos do decreto anterior, modificando o grupo de pessoas autorizadas a portar arma de fogo e permitindo a prática de tiro desportivo a partir dos 14 anos, mediante autorização dos responsáveis. Mesmo com essas alterações, o Decreto continuou sendo alvo de questionamentos judiciais e de críticas de autoridades e entidades ligadas à segurança pública, que apontaram ilegalidades e o excesso do poder regulamentar, além do risco de aumento da

violência. Governadores, organizações da sociedade civil e partidos políticos também se manifestaram contrários à medida, que chegou a ser questionada no Supremo Tribunal Federal (G1, 2019). Já em 25 de junho de 2019, Bolsonaro editou os Decretos n.º 9.844 e n.º 9.847, estabelecendo regulamentações do Estatuto do Desarmamento, sendo que apenas este último permanece vigente, após sucessivas alterações e controle do Poder Judiciário. Apesar da tentativa de consolidar uma política armamentista, poucas mudanças efetivas se mantiveram, indicando que a ampliação do acesso às armas não se mostrou eficaz no combate à criminalidade e à violência.

Também no primeiro ano de seu mandato, como forma de combate à violência e à criminalidade, Bolsonaro sancionou a Lei n.º 13.964/2019, conhecida como Pacote Anticrime, por meio da qual foram realizadas diversas alterações na legislação penal e processual penal brasileiras. Dentre as principais mudanças, pode-se destacar: a extensão da legítima defesa ao agente de segurança pública que repele agressão ou risco de agressão a vítima mantida refém durante a prática de crime (Código Penal, art. 25, parágrafo único); o aumento do tempo de cumprimento de pena para 40 anos (Código Penal, art. 75); o agravamento da pena de determinados tipos penais (ex: Código Penal, art. 141, § 2º e art. 157, § 2º-B); criação do Juiz das Garantias (Código de Processo Penal, art. 3º-A e seguintes); criação do acordo de não persecução penal (Código de Processo Penal, art. 28-A); alterações quanto à prisão preventiva (Código de Processo Penal, art. 311 e seguintes); alteração na Lei de Execução Penal (Lei 7.210/1984); inclusão de novos tipos penais na Lei de Crimes Hediondos (Lei 8.072/1990), dentre outros.

Nesse mesmo ano, o Governo Bolsonaro lançou o projeto-piloto “Em Frente, Brasil”, voltado ao enfrentamento da criminalidade violenta. A iniciativa foi implementada nos municípios de Ananindeua (PA), Paulista (PE), Cariacica (ES), São José dos Pinhais (PR) e Goiânia (GO), selecionados em razão dos elevados índices de homicídios. O programa baseou-se na atuação integrada entre os Governos federal, estaduais e municipais, combinando ações de segurança pública com medidas sociais e econômicas, com o objetivo de transformar a realidade socioeconômica local e desarticular grupos criminosos. O foco do projeto recaía sobre crimes violentos, como homicídios, feminicídios, estupros, latrocínios e roubos, prevendo intervenções articuladas nas áreas de educação, saúde, habitação, emprego, cultura, esporte e programas sociais, conforme diagnóstico e indicadores de criminalidade (BRASIL, 2019).

Porém, o projeto “Em Frente, Brasil” não prosperou, sendo finalizado após uma sequência de atrasos e esvaziado politicamente, sendo classificado como um fracasso do Governo Bolsonaro, não tendo cumprido seus objetivos e nem reduzido os crimes nas

localidades em que foi implantado. Apesar dos investimentos realizados nos dois primeiros anos e do interesse manifestado por governos estaduais, o programa acabou comprometido pelas frequentes trocas de comando no Ministério da Justiça e Segurança Pública, não foi consolidado em âmbito nacional e evidenciou as fragilidades de uma política nacional de prevenção e enfrentamento da criminalidade violenta (CNN Brasil, 2022).

Em abril de 2019, buscando a proteção das fronteiras e o combate à criminalidade, o Governo Bolsonaro lançou o Programa Nacional de Segurança nas Fronteiras (e Divisas) - VIGIA (Vigilância, Integração, Governança, Interoperabilidade e Autonomia), o qual tem por objetivo a intensificar a integração entre Governo Federal, dos Estados e órgãos da Segurança Pública, fortalecer a fiscalização das fronteiras e combater crimes transnacionais, como a entrada de drogas, armas e produtos contrabandeados.

O Governo Bolsonaro também foi profundamente afetado pela pandemia do coronavírus, que gerou impactos negativos e agravou problemas em diversos setores da sociedade. As medidas de distanciamento e isolamento social afetaram diretamente a economia, provocando o fechamento de comércios e empresas, sobretudo de pequeno porte, além do aumento do desemprego e da inflação dos alimentos, atingindo de forma mais intensa as famílias em situação de vulnerabilidade socioeconômica. Nesse contexto, registrou-se um crescimento da violência contra as mulheres, especialmente da violência doméstica, conforme apontado por pesquisa realizada pelo Instituto Datafolha.

Segundo o estudo, 24,4% das mulheres com mais de 16 anos relataram ter sofrido algum tipo de violência ou agressão nos últimos 12 meses, durante a pandemia de Covid-19, o que representa cerca de 17 milhões de mulheres vítimas de violência física, psicológica ou sexual no período analisado. A pesquisa também revelou que 61,8% das mulheres que sofreram violência afirmaram ter tido redução da renda familiar, percentual superior ao observado entre aquelas que não sofreram violência (50%). Além disso, 46,7% das mulheres vítimas de violência perderam o emprego, enquanto entre as que não relataram violência esse índice foi de 29,5% (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2021).

A educação, especialmente a rede pública, também sofreu impactos negativos. Inicialmente, as aulas foram totalmente suspensas e, posteriormente, estados e municípios buscaram alternativas para garantir a continuidade do ensino, como a oferta de aulas remotas ou a disponibilização de materiais didáticos em formato virtual ou para retirada nas escolas, a fim de que os estudantes realizassem as atividades em casa. Apesar dessas medidas, foram registrados atrasos significativos na aprendizagem, sobretudo entre crianças em fase de alfabetização. Além disso, a suspensão das atividades presenciais afetou a rotina de muitas

crianças que dependiam da escola para o acesso à alimentação. Nesse contexto, pesquisa realizada pelo Instituto Alana, em parceria com a Universidade de São Paulo, apontou que 13% das crianças deixaram de se alimentar em razão da interrupção das aulas em escolas e creches durante a pandemia (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2022).

Somado a isso, com o isolamento, as crianças e adolescentes ficaram mais vulneráveis a sofrerem violência física, sexual e psicológica, uma vez que acontecem nos próprios lares, havendo, ainda, subnotificação dos casos, uma vez que, ao ficarem em casa, deixam de ter contato com amigos, vizinhos, professores, não sendo exposta a violência, exceto nos casos mais graves e que ganharam notoriedade. A mesma situação foi observada quanto a muitos idosos que residiam com seus familiares e ficaram em isolamento durante a pandemia (JORNAL DA USP, 2021).

A pandemia do Covid-19 causou ainda, colapso na área da saúde, devido à superlotação dos hospitais e falta de leitos nas Unidades de Tratamento Intensivo, além do desabastecimento de produtos utilizados para intubação e de oxigênio, fazendo com que muitas pessoas morressem na fila de espera enquanto aguardavam pela desocupação de leitos. Também houve redução do número de profissionais da saúde no combate à pandemia em razão de morte ou afastamento para tratarem da saúde após serem infectados com o vírus. De acordo com informações do Ministério da Saúde em 28/03/2023, “passados três anos desde o primeiro caso de Covid-19 registrado no país, o Brasil alcançou outro triste mar nesta terça-feira (28): 700 mil mortes causadas pela doença” (BRASIL, 2023).

Embora o país vivenciasse todos os problemas acima apontados e outros mais, sendo cada vez mais crescente o número de mortos e o aumento da violência, o Presidente não adotou medidas necessárias no combate do Covid-19, deixando de tratar a situação com seriedade, sempre buscando minimizar seus efeitos, sendo contra o distanciamento social e isolamento, defendendo tratamentos sem eficácia comprovada, e mostrando-se contrário à vacinação, o que gerou inúmeras críticas ao seu Governo e queda de popularidade.

No ano de 2021 foi lançado, por meio do Decreto n.º 10.701, o Programa Nacional de Enfrentamento da Violência contra Crianças e Adolescentes, tendo por objetivo desenvolver políticas públicas voltadas para a garantia dos Direitos Humanos do público infantojuvenil, protegendo-os de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, abuso, crueldade e opressão (art. 2º). O Programa foi lançado juntamente com a campanha “Quebre o silêncio. Denuncie” dentro das ações desenvolvidas para combate ao abuso e exploração sexual de crianças e adolescentes, fazendo parte das políticas desenvolvidas pelo Projeto “Maio Laranja” (BRASIL, 2021)

Em que pese essas medidas realizadas pelo Governo Bolsonaro, ocorreram, em sentido oposto, uma redução significativa nos recursos destinados às políticas públicas voltadas à infância e à adolescência. Levantamento realizado pelo Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), divulgado pelo jornal Valor Econômico, apontou que a execução financeira destinada à assistência a crianças e adolescentes caiu de R\$ 606 bilhões, em 2012, para R\$ 300 bilhões, em 2022, representando uma redução superior à metade. Os cortes foram ainda mais expressivos na área da educação infantil: enquanto em 2012 os investimentos somaram R\$2,8 bilhões, em 2022 esse valor foi reduzido para R\$138 milhões, o equivalente a apenas 5% do montante aplicado dez anos antes (BRASIL DE FATO, 2022).

Também em 2021, Bolsonaro sancionou a Lei nº 14.188, criando o programa de cooperação Sinal Vermelho contra a violência doméstica, se tratando de medida que busca o enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher. A ideia do programa consistia em firmar parcerias com estabelecimentos privados e capacitar os profissionais que o integram, ampliando a rede de locais em que a vítima poderá fazer a denúncia do agressor por meio de um sinal em formato de X na palma da mão e na cor vermelha. Assim, verificando a situação, o profissional poderá acionar a polícia e prestar atendimento e encaminhamento da vítima aos órgãos competentes (AGÊNCIA BRASIL, 2021).

Embora o Governo Bolsonaro tenha estabelecido ações no combate da violência contra a mulher, foi observada uma redução em mais de 90% dos valores destinados nos orçamentos apresentados para ações de enfrentamento à violência contra a mulher em comparação aos quatro anos anteriores a seu mandato.

Os números fazem parte de um levantamento do Instituto de Estudos Socioeconômicos (Inesc), uma organização não governamental sem fins lucrativos. Os valores foram corrigidos pela inflação no período. Entre 2020 e 2023, anos que englobam os projetos de Orçamento enviados ao Congresso pela atual gestão, foram indicados R\$ 22,96 milhões para políticas específicas (recursos carimbados) de combate à violência contra a mulher. Nos quatro anos anteriores, ou seja, no Orçamentos de 2016 a 2019 (que não foram enviados por Bolsonaro) esses recursos eram de R\$ 366,58 milhões. A queda é de 94%. (G1, 2022).

Nesse mesmo ano, o Governo Bolsonaro instituiu a Política Nacional de Inteligência da Segurança Pública, por meio do Decreto n.º 10.777, estabelecendo objetivos e diretrizes voltados ao fortalecimento do Sistema Brasileiro de Inteligência, com ênfase na produção e no compartilhamento de informações para subsidiar ações estatais de prevenção, neutralização e repressão de atos criminosos que atentem contra a ordem pública, a integridade das pessoas e o patrimônio. De forma complementar, o Decreto n.º 10.778/2021 aprovou a Estratégia Nacional de Inteligência de Segurança Pública, definindo parâmetros e limites para a atuação da atividade

de inteligência e de seus executores no âmbito do Subsistema de Inteligência de Segurança Pública.

Sob a perspectiva da Cultura de Paz, tais iniciativas poderiam ser vistas como instrumentos que priorizam a produção de conhecimento e a atuação preventiva do Estado, possibilitando uma redução da violência direta. No entanto, a centralidade conferida às dimensões de controle, repressão e neutralização de crimes revela uma abordagem predominantemente orientada à paz negativa, com menor articulação explícita com políticas sociais, educativas e de promoção de direitos, elementos fundamentais para a consolidação da paz positiva. Ainda assim, ao buscar alinhar a atividade de inteligência às diretrizes do Sistema Único de Segurança Pública (SUSP) e da Política Nacional de Segurança Pública e Defesa Social (PNSPDS), essas medidas indicam a importância da coordenação institucional como condição central, embora insuficiente, para a construção de contextos sociais mais seguros e pacíficos (BRASIL, 2021).

Devido aos altos índices de violência e criminalidade, buscando fomentar ações na área de segurança pública e com vistas à reeleição, no mesmo ano, Bolsonaro enviou ao Congresso Nacional vários projetos de lei, tendo por objetivo a inclusão de novos tipos penais na Lei de Organizações Criminosas e na Lei Antiterrorismo, e, quanto à Lei de Execução Penal, o aumento do tempo de cumprimento de pena em regime fechado para que o reeducando tenha direito à progressão de regime. Também buscou a implementação de penas mais rígidas para crimes cometidos contra policiais no exercício da função e a ampliação de excludente de ilicitude para agentes de segurança pública que causem mortes em operações, além do cumprimento de pena desses agentes em dependências isoladas dos demais presos (AGÊNCIA BRASIL, 2022).

Ao final do Governo Bolsonaro, verificam-se pequenas medidas efetivas no combate à violência e criminalidade, uma vez que pouco do que foi proposto e defendido chegou a ser realmente implementado com resultados positivos. O que se observou na prática foi a implementação de programas que não perduraram, seja por falta de orçamento e investimentos ou por ações políticas. Embora tenha também buscado alterações na legislação penal, com a criação de novas condutas caracterizadas como crime, além de penas mais altas e rigorosas, tais medidas, por si só, não se mostram como instrumentos hábeis de enfrentamento à criminalidade.

Quando analisado a partir dos princípios da paz positiva, o período foi marcado por retrocessos significativos. Políticas públicas voltadas à redução das desigualdades, à defesa dos Direitos Humanos, à educação inclusiva e à proteção de grupos historicamente vulnerabilizados foram interrompidas, fragilizadas ou deslegitimadas no discurso oficial. A desvalorização de

pautas relacionadas à diversidade, à igualdade racial e de gênero, bem como aos direitos indígenas e à proteção ambiental, contribuiu para reforçar formas de violência estrutural e cultural, ao manter ou aprofundar condições sociais que limitam o pleno desenvolvimento das potencialidades de amplos segmentos da população.

Os discursos oficiais realizados por Bolsonaro foram marcados por polarizações, desqualificação de opositores, ataques à imprensa, à ciência e às Universidades, que fragilizou o debate público e reduziu as possibilidades de construção coletiva de soluções para os conflitos sociais. Esse contexto contribuiu para a normalização da intolerância e da violência simbólica, elementos incompatíveis com uma cultura orientada à paz.

5.6. Luiz Inácio Lula da Silva (2023–presente)

No campo da Cultura de Paz, o atual Governo volta a priorizar uma agenda baseada nos Direitos Humanos, no diálogo e no fortalecimento da democracia. A retomada de Ministérios que haviam sido descontinuados no período anterior, como os Direitos Humanos, a Cultura e a Igualdade Racial, assim como a reativação de conselhos de participação social, mostra o reconhecimento do Estado como responsável por mediar conflitos e promover o respeito às diferenças, à inclusão social e à participação da sociedade. Essas ações se relacionam diretamente com a Cultura de Paz, pois valorizam práticas educativas e institucionais que incentivam a convivência democrática e ajudam a prevenir situações de violência.

Nesse sentido, os primeiros Governos do presidente Lula foram marcados pela implementação de diversas políticas públicas com resultados positivos no campo social, bem como na prevenção e combate à criminalidade e violência com fortalecimento dos Direitos Humanos e com vista à edificação de uma Cultura de Paz. Todavia, o atual Governo, enfrenta uma grave crise de segurança decorrente do grande aumento da criminalidade, sobretudo pela atuação das facções criminosas, e falta de ações e investimentos pelo Governo na área. Essas organizações criminosas ganharam muita força nos últimos anos, sobretudo diante da inércia do Poder Público, e se espalharam por todo o país, desenvolvendo suas ações em praticamente todas as cidades, ocasionando aumento de crimes como homicídios, tráfico de armas e drogas, tratando-se de quadrilhas cada vez mais armadas (VEJA, 2023).

Somado a esse cenário, observa-se também a expansão das milícias, que praticam poder paralelo nos territórios onde atuam, passando a controlar serviços e praticar extorsões por meio de ameaças aos moradores e comerciantes, contribuindo diretamente para o aumento da criminalidade e da violência, sendo o Rio de Janeiro o exemplo mais emblemático dessa

dinâmica. De acordo com o Mapa dos Grupos Armados, a cidade do Rio de Janeiro apresenta predominância da atuação das milícias. Em 2023, aproximadamente 155,33 km² do território da capital encontravam-se sob controle de algum grupo armado, sendo 66,2% dessas áreas dominadas por milícias. As facções Comando Vermelho, Terceiro Comando Puro e Amigos dos Amigos concentravam, respectivamente, 20,7%, 9,3% e 2,4% desse controle territorial. Apesar do expressivo domínio, as milícias registraram uma redução de 15,4% em sua área de influência. O Terceiro Comando Puro apresentou retração de 9,6%, enquanto Amigos dos Amigos perdeu 16% de território. Em contrapartida, o Comando Vermelho foi o único grupo a ampliar sua presença na capital, com crescimento de 9,12% (CNN Brasil, 2024).

Paralelamente à intensificação da violência urbana, o primeiro ano do Governo Lula também foi marcado por um recorde histórico de conflitos no campo. Em 2023, foram registrados 2.203 conflitos, o que corresponde a uma média de aproximadamente seis ocorrências por dia, além de 31 homicídios, conforme relatório da Comissão Pastoral da Terra (REPÓRTER BRASIL, 2024). Desde 2016, os conflitos no campo se intensificaram, especialmente durante os Governos Temer e Bolsonaro, em razão do enfraquecimento das políticas públicas voltadas à área rural, da paralisação da reforma agrária e da flexibilização das normas para aquisição, porte e posse de armas, o que contribuiu para o aumento de invasões, disputas por terra e práticas de pistolagem.

Com relação à violência feminina, o Anuário da Segurança de 2023, divulgado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública indicou aumento de todos os tipos de violência contra meninas e mulheres no primeiro ano do Governo Lula, sendo verificado que das 29.469 vítimas de maus tratos, 60,9% tinham até 09 anos (G1, 2024).

Diante desse conjunto de desafios, ainda em 2023, o Governo Federal lançou o Programa de Ação na Segurança, com o objetivo de fortalecer a Segurança Pública em todo o país, por meio de operações integradas entre as forças policiais e de alterações na legislação penal. As ações abrangem o enfrentamento da violência no ambiente escolar, o controle de armas, a proteção da região amazônica e das fronteiras, o repasse de recursos aos estados, a valorização dos profissionais da segurança pública e o endurecimento de normas contra ataques ao Estado Democrático de Direito. As medidas incluem projetos de lei, decretos, termos e portarias, com foco no fortalecimento do Sistema Único de Segurança Pública e do PRONASCI 2, na soberania territorial e no combate ao crime organizado e aos crimes contra crianças e adolescentes (BRASIL, 2023).

Em continuidade a essas ações, em 2024, o presidente Lula assinou o Decreto n.º 12.341, que regulamenta o uso da força e de instrumentos de menor potencial ofensivo pelos

profissionais da segurança pública, estabelecendo a proporcionalidade da ação policial e o emprego da arma de fogo apenas como último recurso. A medida foi alvo de críticas por parte da oposição, que a interpretou como um entrave à atuação policial, enquanto aliados do Governo defendem o Decreto como uma estratégia de limitação de práticas violentas. Apesar do debate, há interpretações de que o Decreto reforça princípios já previstos na legislação e em normas internas, assumindo sobretudo um caráter simbólico e político no enfrentamento da violência, ao reforçar limites institucionais compatíveis com a Cultura de Paz e com a busca de uma segurança orientada pelos Direitos Humanos (BRASIL DE FATO, 2024).

Diante das críticas às políticas de enfrentamento à criminalidade e do aumento da desaprovação de seu Governo, em 23 de abril de 2025, o presidente Lula encaminhou ao Congresso Nacional a Proposta de Emenda à Constituição (PEC) da Segurança Pública, com o objetivo de fortalecer a atuação do Estado no combate ao crime organizado por meio de políticas e ações integradas entre a União, os Estados e os Municípios. A proposta busca conferir status constitucional ao Sistema Único de Segurança Pública (SUSP), criado em 2018, além de redefinir as funções das guardas municipais e ampliar as atribuições da Polícia Federal e da Polícia Rodoviária Federal.

A PEC da Segurança Pública propõe alterações na Constituição de 1988 para fortalecer a coordenação da política de segurança pública, atribuindo à União a definição de diretrizes gerais, atualizando as competências da PF e da PRF, constitucionalizando fundos nacionais e padronizando protocolos, dados e mecanismos de controle. Sob a ótica da Cultura de Paz, essas medidas buscam reforçar as instituições, ampliar o controle democrático e articular ações federativas, contribuindo tanto para a contenção da violência direta quanto para o enfrentamento de suas causas estruturais (BRASIL, 2025).

No campo da proteção às mulheres, também se observa a adoção de medidas legislativas específicas. A Lei n.º 15.125/2025 alterou o art. 22 da Lei n.º 11.340/2006 (Lei Maria da Penha), passando a prever a submissão do agressor à monitoração eletrônica durante a vigência de medidas protetivas de urgência em casos de violência doméstica e familiar. A norma estabelece, ainda, a disponibilização de dispositivo de segurança à vítima, capaz de alertá-la, bem como às forças policiais, sobre a eventual aproximação do agressor.

Apesar dessas iniciativas, verifica-se que um dos principais desafios do atual Governo Lula tem sido o enfrentamento da violência e da criminalidade, área na qual a gestão tem sido alvo de críticas recorrentes, sobretudo quando comparado com seu mandato anterior, aumentando as taxas de insatisfação da gestão atual. Embora, desde 2023, o Governo tenha tomado medidas nesse sentido, estas se mostraram inócuas e não trouxeram os resultados

esperados e, em razão disso, a criminalidade não diminuiu e o medo e a insegurança da população aumentaram. Embora os desafios relacionados à violência urbana, ao crime organizado e às tensões sociais persistam, há uma tentativa de afastamento de discursos punitivistas e militarizados, priorizando estratégias preventivas e integradas. Diante do encaminhamento recente da PEC da Segurança Pública ao Congresso Nacional, e das propostas apresentadas, espera-se que seja possível a melhora dos problemas apresentados.

5.7 Variações institucionais na promoção dos Direitos Humanos e da Cultura de Paz

A partir da análise desses cinco mandatos, é possível observar variações no grau de compromisso com os Direitos Humanos e a Cultura de Paz, indicadas pelas prioridades das políticas e pelas estratégias adotadas em cada governo. No governo FHC, houve um esforço voltado à criação de planos, comissões e conselhos destinados a diagnosticar problemas e estabelecer marcos institucionais, buscando reestruturar os Direitos Humanos no país após o período da Ditadura Militar e o advento da Constituição Federal de 1988. As políticas e defesa dos Direitos Humanos e Cultura de paz eram feitas de maneira técnica e permaneciam distantes da maior parte da população. Tratava-se de uma política de construção gradual e sólida, voltada a preparar o terreno para ações futuras.

Já nos Governos de Lula e Dilma, as questões sociais passaram a ter maior relevância, havendo uma preocupação no combate direto à violência e prevenção quanto às suas causas. Houve aumento na participação social e crescimento dos recursos destinados a programas comunitários, enquanto direitos antes pouco considerados, como igualdade racial, direitos LGBT e questões indígenas, passaram a ter relevância real no orçamento e no debate público. Nesses Governos, a ideia de Cultura de Paz deixou de ser apenas um selo diplomático e se transformou em ações concretas em escolas, rodas culturais e espaços de convivência, viabilizadas por mecanismos de gestão integrada que aproximavam governo, sociedade civil e academia.

Em contrapartida, nos Governos de Temer e Bolsonaro, a expressão “Cultura de Paz” praticamente desapareceu dos discursos oficiais. Houve um retrocesso no compromisso com os Direitos Humanos, sem incentivo a novas ações nessa área e com o corte ou encerramento de programas criados em gestões anteriores. Esses programas foram substituídos por pautas mais conservadoras ou por medidas pontuais para lidar com crises, sem priorizar a prevenção de conflitos ou o incentivo à tolerância. O Governo Temer teve sua atuação voltada sobretudo para

a economia do país, focando suas ações em políticas econômicas, deixando de se preocupar com outros setores, de modo que pastas foram fundidas e realizados cortes nos orçamentos de várias áreas e órgãos, sob a alegação de recuperação da economia nacional, o que implicou diretamente nas ações outrora realizadas para promoção da paz.

O Governo Bolsonaro também deixou de investir em políticas voltadas à prevenção de conflitos. Ao invés de buscar meios para promover a Cultura de Paz, adotou um discurso de violência, defendendo o armamento da população, o fortalecimento das polícias, a criação de novos tipos penais e a aplicação de penas mais altas, além de sustentar a ideia de que “bandido bom é bandido morto”, adotando uma postura que contraria os princípios dos Direitos Humanos. Até 2016, a atuação regular da Comissão Especial sobre Mortos e Desaparecidos Políticos demonstrava um compromisso contínuo com a reparação histórica, no entanto, sua extinção abrupta em 2022 interrompeu esse canal institucional de reconhecimento das violações do passado e enfraqueceu a confiança das famílias e dos movimentos de Direitos Humanos.

Quanto ao atual Governo Lula, verifica-se que tentou replicar ações realizadas nos mandatos anteriores, as quais, todavia, não têm alcançado os resultados esperados diante dos problemas enfrentados na atual realidade. Lula voltou a fomentar os programas sociais, sendo este o principal foco de seu mandato, acreditando que com isso também estaria trabalhando na prevenção e combate à violência. Contudo, como demonstrado, mesmo com essas ações houve aumento da criminalidade em seu Governo, alcançando um dos maiores índices já registrados, o que tem causado medo e insegurança à população, fazendo-se necessário, pois a adoção de políticas públicas mais eficazes como forma de garantia de Direitos Humanos e promoção de uma Cultura de Paz.

6. AS EXPERIÊNCIAS DE CULTURA DE PAZ NAS UNIVERSIDADES

As Universidades exercem uma função essencial na criação, organização e difusão do conhecimento, sempre com um olhar crítico, uma postura ética e com compromisso com a transformação social. Mais do que um espaço destinado ao ensino, a Universidade deve ser um ambiente de pensamento livre, de construção conjunta do saber e de formação integral. A realização de projetos de extensão efetiva a missão social da Universidade, indo além do ensino e da pesquisa, permitindo que o acadêmico aplique seu conhecimento de forma prática e significativa, promovendo o diálogo entre a instituição e a sociedade. Por meio dessas ações, contribui para o enfrentamento das desigualdades, valoriza as culturas locais e possibilita a construção colaborativa de soluções para os desafios sociais, ambientais e econômicos.

No âmbito institucional, a Universidade se fundamenta na articulação entre ensino, pesquisa e extensão, dimensões que, quando integradas, favorecem uma formação crítica e comprometida com a realidade social. Nesse sentido, os projetos de extensão dedicados à Cultura de Paz assumem um papel importante, ao aproximar o conhecimento acadêmico das vivências comunitárias e incentivar práticas voltadas à mediação de conflitos, à valorização dos Direitos Humanos e à promoção do diálogo. Tais iniciativas fortalecem o vínculo entre Universidade e sociedade e contribuem para a formação de sujeitos mais conscientes e participativos.

O acesso ao conhecimento produzido nas Universidades públicas ainda é limitado a uma parcela restrita da população. Por isso, a extensão universitária torna-se essencial para democratizar esse saber, ampliando seu alcance e impacto social. Além disso, ela contribui para ressignificar o papel social da própria Universidade, sobretudo quando se trata de uma instituição pública (MENDONÇA; SILVA, 2002).

Além disso, quando a Cultura de Paz é incorporada às políticas institucionais das Universidades, observa-se um impacto direto na qualidade das relações dentro do ambiente acadêmico, estimulando atitudes baseadas no respeito mútuo, na escuta ativa e nas relações pautadas no respeito e na participação coletiva. Assim, a Universidade reafirma sua responsabilidade social, não apenas na formação de profissionais, mas também na construção de uma sociedade mais justa e solidária.

Essas iniciativas se conectam aos princípios do Pacto Universitário pela Educação em Direitos Humanos, criado em 2016 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com a Secretaria de Direitos Humanos, com o objetivo de envolver as Universidades na promoção da

paz e na valorização da cidadania dentro e fora dos espaços acadêmicos, e com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), especialmente o ODS 16, que visa promover sociedades pacíficas, justas e inclusivas.

Diversos métodos de Cultura de Paz vêm sendo incorporados a projetos e programas universitários, sendo possível perceber seus resultados nos contextos familiar, educacional e comunitário. Em casa, por exemplo, aprendemos a ouvir atentamente e a falar com cuidado, evitando discussões desnecessárias e aproximando familiares. No sistema educacional, práticas como Círculos de Construção da Paz, dinâmicas cooperativas e oficinas de empatia estimulam a escuta ativa, a solidariedade e o respeito às diferenças entre os estudantes. Já na esfera comunitária, iniciativas de diálogo intergeracional, hortas coletivas e oficinas de educação para a paz mobilizam moradores em torno de objetivos comuns, fortalecendo o senso de pertencimento e reduzindo tensões locais.

Em cada um desses cenários, é necessário acompanhar de perto os dados e relatos desses projetos e programas, por meio de indicadores qualitativos e quantitativos, para que seja possível compreender, mais profundamente, como essas práticas contribuem para criar ambientes mais tranquilos e cooperativos, possibilitando a expansão das estratégias para se estabelecer a Cultura de Paz.

6.1. Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Estudantes e professores dos cursos de graduação e pós-graduação em Relações Internacionais da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) desenvolvem atividades que combinam ensino, pesquisa e extensão com o objetivo de promover uma Cultura de Paz e combater a violência estrutural em comunidades vulneráveis. Entre essas atividades está o Grupo de Estudos de Paz e Segurança Mundial (GEPASM), que realiza pesquisas acadêmicas, oficinas e debates para criar alternativas concretas para situações de violência, o projeto “Jornalismo para a Paz como prática transformadora da Violência Estrutural” e “Construção da Paz por meio do arte-ativismo: uma etnografia dos exemplos comunitários no bairro Rangel”, ambas articuladas às ações práticas desenvolvidas pelo Projeto de Extensão Universidade em Ação (PUA) (MARQUES, 2023).

O GEPASM e o Projeto PUA reúnem graduandos, mestrandos e egressos de Relações Internacionais da UEPB e pesquisadores de Instituições parceiras para o desenvolvimento de estudos de paz (paz positiva e negativa, emancipação, prevenção de conflitos, resolução e transformação de conflitos), além do aperfeiçoamento de ferramentas preventivas de construção de paz (círculo de diálogo, emancipação por meio da arte e da cultura, dentre outras) e ferramentas de resolução e transformação

de conflitos (mediação, justiça restaurativa), por meio de projetos, simulações e ações na comunidade. (MARQUES, 2023)

As iniciativas buscam uma mudança de olhar quanto às comunidades locais marginalizadas e ações que garantam melhorias às suas populações, aproximando Universidade e sociedade, fortalecendo os vínculos comunitários e promovendo os Direitos Humanos, uma vez que, estando a Universidade inserida no meio social e preocupada com os problemas ali existentes, passa a haver uma alteração da realidade, com a diminuição da violência e construção de uma Cultura de Paz.

6.2. Universidade Holística Internacional da Paz (UNIPAZ)

A Universidade Holística Internacional da Paz, conhecida como UNIPAZ ou Universidade Holística de Brasília, foi fundada entre 1986 e 1987, a partir da iniciativa do educador e pensador Pierre Weil, atendendo a um convite do então Governador do Distrito Federal, José Aparecido de Oliveira. A instituição foi a primeira da América Latina dedicada inteiramente à Cultura de Paz, adotando desde o início uma proposta pedagógica baseada em valores humanistas e transdisciplinares. (UNIPAZ/DF [s.d])

Um dos projetos desenvolvidos pela UNIPAZ é o Programa Gente que Faz a Paz, em parceria com a Associação Palas Athena e a Iniciativa das Religiões Unidas, com o propósito de formar e capacitar agentes de paz capazes de atuar em contextos sociais, escolares, ambientais e comunitários. Propõe uma compreensão da Cultura de Paz fundamentada em seis pilares, conhecidos como os 6 Ds: Democracia, como base da participação coletiva; Desenvolvimento Sustentável, destacando a relação entre meio ambiente e harmonia social; Direitos Humanos, como condição essencial para a paz; Desarmamento, visando a eliminação de instrumentos de guerra; Diálogo, como fundamento da convivência pacífica; e Diversidade, reconhecendo que a aceitação das diferenças é indispensável para a construção do diálogo e da paz (SANTOS; GARCEZ, 2019)

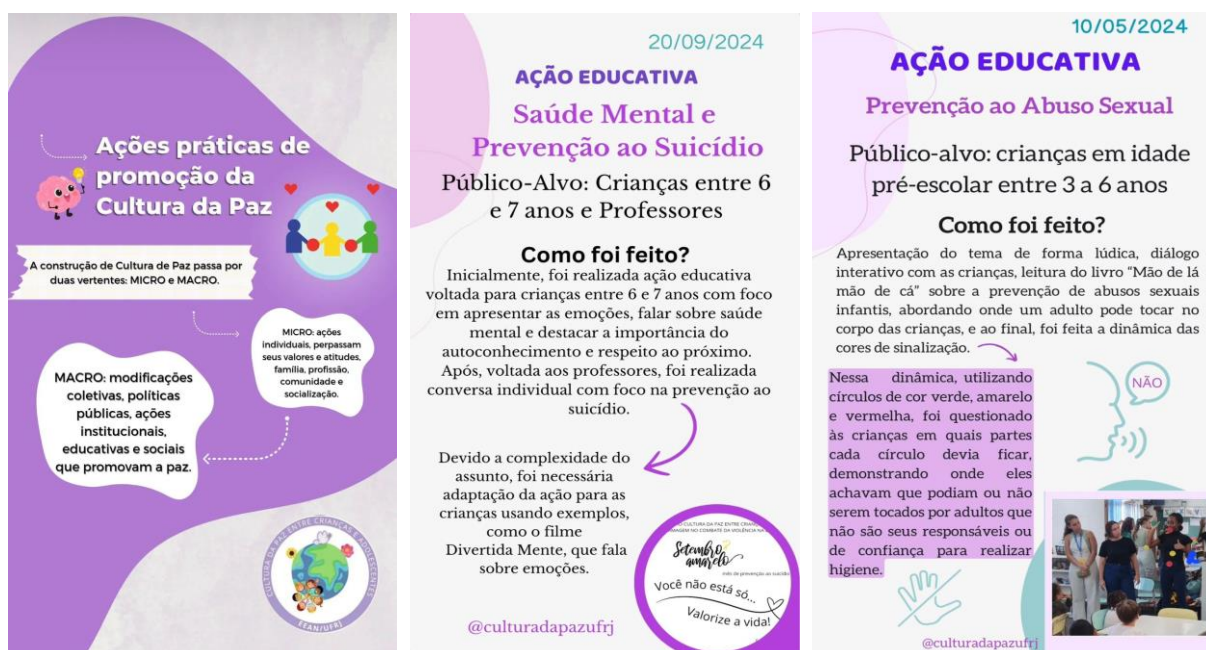
Além disso, o Programa dos 6 Ds também está norteado por alguns princípios básicos: aprender com a cultura local; compartilhar o compromisso com a paz; exercitar a escuta e o diálogo; respeitar e valorizar as diferenças; estimular a criatividade para a paz; praticar a paz no cotidiano. (SANTOS; GARCEZ, 2019, p. 599)

Inspirada pelas diretrizes da UNESCO, a UNIPAZ promove uma educação que integra ciência, arte, filosofia e tradições de sabedoria, com o objetivo de formar indivíduos comprometidos com a paz em seus múltiplos níveis: interior, social e ambiental. Sua proposta pedagógica se organiza de maneira holística, buscando sensibilizar, formar e transformar as pessoas a partir de experiências que articulem autoconhecimento, convivência e

responsabilidade socioambiental. Entre seus principais programas está a Formação Holística de Base, um curso intensivo com duração aproximada de dois anos, que realiza encontros mensais e visa despertar uma nova consciência pessoal e coletiva.

6.3. Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ)

Outro exemplo de extensão universitária é o projeto *Cultura da Paz entre Crianças e Adolescentes: a Enfermagem na Prevenção da Violência nas Escolas*, desenvolvido na Universidade Federal do Rio de Janeiro, que atua na prevenção da violência em ambientes escolares junto a crianças, adolescentes e suas famílias. A iniciativa parte do entendimento de que a violência é um problema de saúde pública com amplo impacto social, atravessando diferentes classes, culturas e grupos sociais. O projeto propõe orientações educativas voltadas às crianças, adolescentes, familiares e profissionais da escola, com o propósito de fortalecer atitudes protetivas e incentivar a construção de novos conceitos e práticas voltadas à Cultura de Paz. A escolha do público-alvo levou em consideração o potencial das crianças em idade escolar de desenvolver noções de responsabilidade cidadã, empatia, solidariedade e criatividade, características fundamentais para transformar a realidade em que vivem e contribuir para um ambiente escolar mais seguro e acolhedor. O projeto possui um perfil no instagram, @culturadapazufrj, onde expõem algumas ações realizadas.



Fonte: imagens retirada do perfil instagram, @culturadapazufrj

6.4. Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC)

A Universidade do Extremo Sul Catarinense (UNESC), tem desenvolvido ações de extensão voltadas à promoção da Cultura de Paz tanto no ambiente institucional quanto na comunidade externa. Um dos destaques no ambiente institucional é o projeto “(HA)Gentes de Cultura de Paz”, voltado à formação de colaboradores da Universidade, como vigilantes, técnicos administrativos e docentes.

“o projeto objetiva fomentar a cultura de paz como possibilidade de mediação de conflitos na convivência universitária entre os/as colaboradores(as); socializar conceitos importantes no campo das diversidades como capacitismo, lgbtfobia, racismo, dentre outros, e mobilizar os/as participantes para engajamento no Movimento pela Paz” (VITORIO; DAGOSTIM, 2021).

As ações são realizadas em encontros estruturados em torno de metodologias participativas, como o Laboratório de Escutatória e o dialogismo freiriano, contribuindo para a construção de um ambiente de trabalho mais acolhedor e sensível às questões sociais (VITORIO; DAGOSTIM, 2021).

Além disso, a Universidade, por meio da Secretaria de Diversidades e Políticas de Ações Afirmativas, realiza palestras, oficinas e formações que reforçam a importância da equidade, do respeito à diferença e do enfrentamento de discriminações, fortalecendo uma cultura institucional pautada na inclusão e nos Direitos Humanos. Dentro dessas ações encontra-se o Projeto Movimento pela Paz, desenvolvido pelo Núcleo de Saúde Coletiva da Unesc; desde 2018, a ação de extensão leva, de forma didática e interativa, conceitos de paz ao ambiente escolar, especialmente ao Ensino Fundamental 1 (UNESC, 2021)

Outras iniciativas relevantes incluem o Projeto de Extensão “Escola de Pais e Filhos: Educação para a Paz”, que desenvolve ações em escolas municipais de Criciúma, por meio do Programa Território Paulo Freire, estimulando o diálogo entre família, escola e universidade sobre temas como cidadania, saúde emocional e convivência pacífica, e o minicurso “Indigenismo: mediação de conflitos e cultura de paz”, que promoveu o diálogo intercultural com lideranças indígenas e apresentou saberes tradicionais sobre mediação de conflitos. Tais ações demonstram o compromisso da UNESC em integrar ensino, pesquisa e extensão com responsabilidade social, buscando transformar as relações internas e contribuir com o fortalecimento de uma sociedade mais justa e pacífica.

6.5. Universidade Estadual do Ceará (UECE)

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) tem desempenhado um papel estratégico na promoção da Cultura de Paz e na construção de estratégias de combate a violência no Estado. Dentre as ações realizadas pela UECE podemos descartar suas contribuições no Programa Geração da Paz e sua participação como membro do Comitê Geração da Paz. O Programa em questão foi criado em 2010, a partir de uma carta de intenções firmada entre a Universidade, a UNESCO e a Secretaria de Educação do Estado do Ceará (SEDUC). A proposta de criação do projeto surgiu durante a Conferência Internacional sobre os Sete Saberes, promovida pela UECE em parceria com a Universidade Católica de Brasília. Desde então, a UECE tem atuado de forma ativa no planejamento e execução de ações que buscam envolver a sociedade em ações educativas e sociais voltadas à valorização da vida e à promoção da paz, com base nos Direitos Humanos. A Universidade compõe o Comitê Geração da Paz, juntamente à instituições como a SEDUC, Instituto Nordeste Cidadania, Centro de Desenvolvimento Humano, Escola Vila/CE (UECE, 2011).

Entre suas ações estão a formação dos diretores das escolas públicas do estado, projeto piloto em uma escola estadual de Fortaleza e a Agenda 22 – reuniões mensais com os parceiros visando a articulação das futuras ações. (UECE, 2011)

Outra ação valiosa da UECE é o Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Conflitualidade e Violência (COVIO), um grupo fundado em 2003, que integra professores e estudantes da graduação em Ciências Sociais e áreas afins e pós-graduação em Sociologia, tanto da UECE quanto de outras instituições, como a UFC. O laboratório busca investigar os sentidos sociais da violência e dos conflitos, suas representações e formas de enfrentamento, com destaque para temas como mediação de conflitos, justiça restaurativa e comunicação não violenta (UECE [s.d])

O projeto COVIO é vinculado à linha de pesquisa Sociabilidades e Poder, do Programa de pós-graduação da Sociologia, que aborda temas como criminalidade, políticas públicas de segurança, repressão, resistência, mediação de conflitos, práticas restaurativas e comunicação não violenta. Está estruturado em quatro linhas de pesquisa: cidades e sujeitos em conflito, linguagens da violência, participação social e práticas de não violência e estudos anticoloniais, além de também manter um grupo dedicado aos estudos sobre violência de gênero. Somado à produção acadêmica, o COVIO desenvolve ações práticas, como a cartografia da criminalidade em parceria com a Guarda Municipal, e oferece cursos de extensão e projetos em áreas vulneráveis, contribuindo para a formação de pesquisadores e para o fortalecimento de políticas públicas baseadas na escuta, no diálogo e na justiça social. (UECE [s.d])

No ano de 2015 a UECE reafirmou sua adesão e apoio ao Programa Ceará Pacífico, uma iniciativa do Governo do Estado voltada ao enfrentamento da violência por meio de políticas

integradas e ações interinstitucionais. Na ocasião, foram discutidas as formas de participação da Universidade na formulação, articulação e gestão dos projetos vinculados ao programa. A UECE colabora com suporte técnico, metodológico e de governança, por meio de seus laboratórios de pesquisa, projetos de extensão e articulação com as comunidades, além de participar de fóruns e oferecer capacitações voltadas à promoção da Cultura de Paz. O COVIO, laboratório vinculado à UECE, teve papel direto nesse processo, contribuindo com a elaboração de uma proposta metodológica para o programa, propondo ações que oportunizem o diálogo com comunidades envolvidas nos projetos em andamento e planejando a integração de outros grupos e laboratórios da universidade na participação e gestão das ações do Ceará Pacífico (UECE, 2015).

Dentre as ações realizadas pelo COVIO é importante destacar o curso Mediação de Conflitos e Círculos de Construção de Paz, iniciado em abril de 2021. A capacitação é destinada a professores, estudantes, lideranças comunitárias e demais interessados em desenvolver habilidades de escuta, diálogo e resolução pacífica de conflitos. As aulas combinam fundamentos teóricos com práticas vivenciais, incluindo atividades que simulam situações do cotidiano. Após a formação, muitos participantes passam a atuar em suas escolas e comunidades, contribuindo para espalhar a Cultura de Paz e o respeito nas relações do dia a dia (UECE, 2021).

Em parceria com a Universidade Federal do Ceará (UFC), a UECE fortalece a formulação, execução e monitoramento de projetos voltados à Cultura de Paz e à redução da violência no Estado. Suas ações envolvem o desenvolvimento de pesquisas, a formação de profissionais, a produção de dados para políticas públicas e a atuação direta em comunidades vulneráveis, promovendo debates e qualificação em Direitos Humanos. Essa atuação evidencia o compromisso da Universidade com a transformação social por meio da educação e da valorização do conhecimento científico (UECE, 2015).

Mesmo quando não está diretamente envolvida na execução do projeto voltado à promoção da Cultura de Paz, a UECE contribui por meio da pesquisa e da análise crítica dessas iniciativas. É o caso do projeto Mediação de Conflitos: um Convite à Paz, implantado em 2013 pelo Ministério Público do Ceará, em parceria com a SEDUC e a ONG Terre des Hommes. O projeto é direcionado às escolas públicas localizadas em áreas conhecidas por seu contexto de exclusão social de Fortaleza, promovendo o diálogo e conceitos de justiça restaurativa, oferecendo formação a mediadores escolares. Esses profissionais são preparados para intervir de maneira imparcial em conflitos do ambiente escolar, utilizando práticas restaurativas como os Círculos de Paz (RAMOS; ALMEIDA; PAIVA, 2017).

Conforme analisam

Resultados e discussões - No espaço social da escola, a utilização da mediação de conflitos possibilita a construção de posicionamentos diferenciados em relação às conflitualidades. Todavia, a implementação acontece em fases, e, no caso em observação, percebemos que ainda há muitos desafios para a compreensão das práticas restaurativas. (RAMOS et al, 2017, p. 146)

A Universidade Estadual do Ceará (UECE) tem se consolidado como uma instituição de referência na promoção da Cultura de Paz, ao integrar ensino, pesquisa e extensão em ações que dialogam diretamente com a realidade social. Ao desenvolver iniciativas voltadas à mediação de conflitos, justiça restaurativa e escuta ativa, especialmente em contextos marcados por vulnerabilidades sociais, vai além da formação acadêmica tradicional. Com isso, a UECE reforça seu compromisso como Universidade pública, atuando de forma efetiva na construção da Cultura de Paz, não apenas pensando sobre o tema em âmbito acadêmico, mas inserindo-o de maneira prática em ações que tenham impacto real na sociedade.

6.6. Fórum de Universidades pela Paz

O Fórum de Universidades pela Paz (FOUP) é uma rede acadêmica sul-americana com objetivo de promoção da Cultura de Paz, dos Direitos Humanos e do desenvolvimento sustentável, envolvendo Universidades, institutos federais, centros de pesquisa, organizações da sociedade civil e órgãos governamentais em torno de objetivos comuns. Não foi idealizado por uma única pessoa, mas sim por um grupo fundador composto por diversas lideranças acadêmicas, representantes institucionais e parceiros estratégicos. O FOUP foi criado para fortalecer o papel social e transformador das instituições de ensino superior, buscando consolidar espaços permanentes de diálogo e produção de conhecimento, além de promover pesquisas, projetos de extensão e eventos acadêmicos que enfrentem de forma crítica os desafios da violência estrutural, da desigualdade e da exclusão social.

Nesse cenário complexo e importante, as instituições de ensino, outras instituições e os governos vêm sendo exigidos por ações e posicionamentos sociais. Um mecanismo capaz de organizar e mobilizar esses agentes é o Fórum de Universidades pela Paz (FOUP), que surge com objetivos amplos e fundamentais para definir e organizar lideranças integradas pelas Instituições de Ensino Superior, para o planejamento, estruturação e execução de programas e de projetos com objetivos de ação pela paz, com destaque para os seguintes eixos: Justiça e segurança da vida; Educação de qualidade; Meio ambiente, clima e energia; Inclusão social e equidade racial; Tecnologia e Infraestrutura; Saúde e Bem-estar; Desenvolvimento Socioeconômico e Trabalho; e, Sustentabilidade urbana e rural. Todos alinhados com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) estabelecidos pela Organização das Nações Unidas (ONU) (FOUP [s.d]).

Os objetivos do FOUP são alinhados aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da ONU, especialmente ao ODS 16, reforçando a ideia de que a paz deve ser compreendida não apenas como ausência de conflito, mas como presença efetiva de justiça, igualdade e liberdade.

O primeiro encontro presencial foi realizado na cidade de Florianópolis, Estado de Santa Catarina, em novembro de 2024, onde participaram instituições como o Instituto Federal do Espírito Santo, o Instituto Federal do Rio Grande do Norte, a Universidade Estadual do Maranhão, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a Universidade Estadual do Ceará e o Instituto Federal da Fronteira Sul. Esses participantes contribuíram com painéis, minicursos, projetos e iniciativas de extensão voltadas à mediação de conflitos, justiça restaurativa, pesquisa colaborativa e envolvimento comunitário.

A assinatura da “Carta de Florianópolis: Mensagem para a Paz” foi o momento mais simbólico do encontro, reafirmando o compromisso do FOUP com uma paz que signifique justiça, igualdade, liberdade e fraternidade como valores concretos. No item 6 da Carta de Florianópolis são declarados os seguintes compromissos (FOUP [s.d]):

“1 - Educação para a Paz: Comprometemo-nos a integrar a educação para a paz em nossos currículos, promovendo valores de respeito, tolerância e compreensão mútua entre estudantes, professores e comunidades. ”

Integrar a educação para a paz nos planos de ensino é trabalhar valores como respeito, tolerância e compreensão de forma constante, não apenas em aulas isoladas. Significa repensar o currículo para incluir temas como Direitos Humanos e diversidade, promover projetos que estimulem o diálogo e a escuta, e preparar professores para lidar com conflitos de forma construtiva. A Universidade passa a ser um espaço onde se aprende a conviver com as diferenças e a resolver problemas de forma pacífica, envolvendo não só estudantes e docentes, mas também as famílias e a comunidade, ajudando a construir uma sociedade mais justa e solidária. Essa integração pode se dar de várias formas, como a inclusão de temas transversais em disciplinas regulares, o incentivo a projetos interdisciplinares que abordam Direitos Humanos, diversidade cultural e justiça social, além de apoio a atividades extracurriculares como oficinas de mediação de conflitos, rodas de conversa e campanhas de conscientização.

“2 - Pesquisa e Inovação: Incentivaremos a pesquisa e a inovação voltadas para a resolução pacífica de conflitos, a sustentabilidade ambiental e o desenvolvimento social. Nossos esforços serão direcionados para encontrar soluções inovadoras para os desafios globais que ameaçam a paz e a estabilidade. ”

É necessário desenvolver novas técnicas e tecnologias que fortaleçam o diálogo, a mediação, e a construção de acordos, além de proteger o meio ambiente e reduzir desigualdades. As Universidades, centros de pesquisa, empresas e governos devem trabalhar em conjunto para criar respostas que façam sentido para as necessidades locais, e que conseqüentemente gerem impacto regional e global. Investir em pesquisa e inovação permite o desenvolvimento de

métodos mais modernos de construção da paz, valorizando o conhecimento e o diálogo como pilares estruturais das relações sociais justas e equilibradas.

3 - Engajamento Comunitário: Fortalecermos nossos laços com as comunidades locais e internacionais, promovendo ações de extensão e projetos que visem à inclusão social, à redução das desigualdades e à promoção da justiça social.

4 - Parcerias Globais: Fomentamos parcerias com outras universidades, organizações não governamentais, governos e instituições internacionais para criar uma rede global de colaboração pela paz. Juntos, podemos potencializar nossos esforços e impactar positivamente mais vidas.

Reconhecer que vivemos em um mundo interconectado nos obriga a buscar soluções coletivas para garantir um futuro sustentável e mais igualitário. Fortalecer os laços com as comunidades locais e internacionais é indispensável para criar redes de apoio, compartilhar experiências e unir esforços em torno de objetivos comuns. A paz não se faz apenas com palavras ou projetos distantes do cotidiano: ela se constrói no convívio diário, no diálogo entre vizinhos, na parceria entre instituições e na cooperação entre diferentes países.

5 - Políticas Públicas e correspondentes curadorias: Nos comprometemos por políticas públicas que promovam a paz, a justiça, a segurança da vida, a educação de qualidade, a sustentabilidade, a biodiversidade, o clima e a energia voltados ao bem-estar, a inclusão social e a equidade, a tecnologia e redes de conexão e cooperação, a saúde, e o trabalho e o desenvolvimento socioeconômico, bem como a utilizar nossa voz coletiva, conhecimento e aprendizado para influenciar positivamente a agenda política, social, ambiental e tecnológica.

O Fórum reafirma seu papel como articulador de campanhas educativas, promotor da produção científica e incentivador de uma cooperação permanente entre as universidades, fortalecendo sua missão de integrar esforços acadêmicos em favor de uma Cultura de Paz efetiva e transformadora.

6.7. Universidade Federal do Ceará (UFC)

A Universidade Federal do Ceará (UFC) desenvolve projetos de extensão, práticas pedagógicas inovadoras, cursos, oficinas, grupos de pesquisa e atividades comunitárias que buscam fomentar valores como diálogo, respeito à diversidade, mediação de conflitos e bem-estar coletivo, incentivando a promoção de uma Cultura de Paz. Entre as iniciativas de maior destaque está o programa “Cultura de Paz na FACED”, desenvolvido na Faculdade de Educação, no qual o programa reúne diversas frentes articuladas. Uma delas é o “Yoga e Cultura de Paz”, que oferece aulas regulares de yoga a estudantes, professores e servidores técnico-administrativos, criando um ambiente de convivência harmoniosa e autoconhecimento. Em conjunto, o projeto “Reiki na FACED” realiza atendimentos terapêuticos semanais voltados para o equilíbrio emocional e o bem-estar integral dos participantes, demonstrando preocupação com a saúde mental no cotidiano universitário.

A UFC conta ainda com o Laboratório de Estudos da Violência (LEV/UFC), o qual possui uma ampla experiência em pesquisas sobre violência, conflitos sociais, criminalidade, segurança pública e Direitos Humanos. Um dos projetos que LEV desenvolve é o projeto de extensão “Mediações e Cultura de Paz”, inspirado em Marshall Rosenberg. A iniciativa oferece lives quinzenais de 90 minutos com reflexões, bibliografias, práticas de meditação e ferramentas de autoconhecimento. (UFC, 2020)

Tais temas e saberes serão abordados à luz de autores e conceitos clássicos e contemporâneos da Antropologia, Sociologia e Humanidades, sobretudo pesquisas e debates relacionados a mediações de conflitos, dialogias interculturais, respeito às diferenças, possibilidades interativas e de comunicações não violentas. (UFC, 2020)

A UFC já desenvolveu o curso “Formação de Educadores em Cultura de Paz”, porém atualmente não está em funcionamento. Era uma ação de extensão promovida pela Faculdade de Educação (FACED/UFC) como parte do programa “Cultura de Paz na FACED”, coordenado pela professora Kelma Socorro Lopes de Matos. O curso era estruturado em formato semipresencial, combinava oficinas presenciais com módulos online e era voltado especialmente a educadores da rede pública e estudantes de pedagogia, buscando oferecer ferramentas teórico-práticos para integrar valores como diálogo, respeito, mediação de conflitos e não violência à prática docente. O curso foi objeto de várias pesquisas acadêmicas, entre elas, a tese de doutorado de Livia Maria Duarte de Castro que investigou as práticas de Educação para a Paz e a formação de educadores na rede pública municipal de Fortaleza.

A pesquisa de doutorado utilizou a metodologia de pesquisa-ação para analisar como os participantes aplicaram os conhecimentos em suas escolas, evidenciando impactos positivos na promoção de uma Cultura de Paz no ambiente escolar. A formação em Cultura de Paz ajudou educadores a repensar conceitos como paz e conflito, associando paz ao respeito, à convivência com as diferenças e à igualdade de direitos, e entendendo o conflito como algo natural que pode gerar aprendizado: “Finalmente, constatamos que o curso contribuiu para a formação desses educadores, no que se refere a ressignificação do tema conflito, pontuamos que possibilitou aos educadores uma visão libertadora”. (CASTRO, 2018, p. 114)

Como resultado, a pesquisa apresenta que os educadores criaram oficinas e projetos em suas escolas, abordando empatia, resolução de conflitos e Direitos Humanos para sensibilizar alunos e colegas. Apesar dos desafios, como burocracia e o foco excessivo em conteúdos curriculares, muitos educadores relataram mudanças em suas práticas, com mais atenção às relações interpessoais e ao trabalho com valores humanos.

Nessa perspectiva, retomando os objetivos propostos neste estudo e os dados coletados e apresentados pelos participantes, verificamos que, apesar das dificuldades elencadas referentes às demandas do próprio sistema educativo, é possível sim a realização de ações voltadas à construção de espaços de paz, e sobretudo, a

possibilidade do desenvolvimento de práticas nesse sentido, pois, apesar dos entraves no que se refere a questões burocráticas, ao excesso de conteúdo que está atrelado ao currículo ainda voltado precisamente apenas para questão conteudista, sem considerar outros aspectos e dimensões também necessárias à formação humana, as ações foram realizadas e as sementes foram disseminadas. (CASTRO, 2018, p. 122)

O estudo também destaca a necessidade de políticas públicas permanentes para consolidar a Cultura de Paz nas escolas, mostrando que formações como essa são ferramentas importantes para criar ambientes mais inclusivos e pacíficos.

Ações como as desenvolvidas pela UFC na formação de professores podem impactar diversos setores, já que o conhecimento transmitido alcança lugares inesperados. No Ceará, por exemplo, desde 2018 as escolas da rede estadual adotam a Política de Desenvolvimento de Competências Socioemocionais. Atualmente, a Secretaria da Educação reforça o compromisso com a Cultura de Paz nas escolas por meio de iniciativas como a criação da Célula de Mediação Escolar, Justiça Restaurativa e Cultura de Paz. É possível que essas ações da SEDUC tenham sido inspiradas pela iniciativa da UFC.

Essas práticas ao serem analisadas em pesquisas acadêmicas, demonstram resultados positivos na redução do estresse, no aprimoramento da comunicação interpessoal e no estímulo a atitudes de respeito e empatia.

6.8. Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS)

A Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS) desenvolve atividades que incentivam a Cultura de Paz nos seus ambientes, adotando uma abordagem sistêmica que combina ensino, pesquisa, extensão e ações culturais. Dentre as ações desenvolvidas pela UFMS está o Projeto de Extensão Frente de Direitos Humanos, Diversidade e Cultura de Paz, que materializa o compromisso da instituição em construir diálogos permanentes sobre temas como equidade racial e de gênero, diversidade cultural e direitos fundamentais (AZEVEDO, 2024).

Essa iniciativa é especialmente relevante, pois, devido seu formato híbrido, consegue ampliar seu alcance, aproximando assim a Universidade da comunidade em qualquer parte do mundo. As ações são planejadas e divulgadas nos canais oficiais da instituição, com transmissão e participação por meio de plataformas como StreamYard, Google Meet e YouTube, garantindo acesso amplo e democrático. A proposta visa promover rodas de conversa, palestras, seminários e outras atividades que abordem direitos humanos, diversidade sociocultural, relações étnico-raciais e de gênero, incentivando uma cultura de paz no ambiente acadêmico. (UFMS, 2025).

Em março de 2020, a UFMS criou o Programa “Se Cuide, Te Amo!” - Uma ação do coração da UFMS versão 2.0 - com o objetivo principal de oferecer acompanhamento e suporte à comunidade universitária, almejando a promoção de melhorias em sua qualidade de vida, especialmente durante o enfrentamento à Covid-19, e o aprimoramento de outros programas que já estavam em andamento. As ações do programa foram organizadas em um Plano de Ações dividido em três eixos: o primeiro eixo trata do cuidado com as pessoas, em um ambiente inclusivo; o segundo aborda o desenvolvimento de pessoas, em um ambiente sustentável; e o terceiro foca no avanço tecnológico, em um ambiente inovador (UFMS, 2021).

O primeiro eixo, denominado “Cuidado com as pessoas, em um ambiente inclusivo”, é composto de ações voltadas à promoção do bem-estar e do suporte aos membros da comunidade universitária. Entre essas iniciativas estão o atendimento especializado para servidores e estudantes em grupos de risco pela COVID-19, com suporte psicológico, emocional e logístico especialmente direcionado às pessoas acima de 60 anos ou com condições específicas de saúde. Além disso, foram formados grupos de apoio, nos quais os participantes têm a oportunidade de compartilhar suas experiências e vivências em encontros mediados por textos literários, proporcionando espaço para reflexão sobre os desafios emocionais enfrentados durante a pandemia. Outro ponto importante desse eixo é o plantão psicológico para atendimento remoto emergencial, uma ação preventiva visando oferecer acolhimento rápido e eficiente para questões psicológicas urgentes. Conjuntamente, a atenção à saúde incluiu análises laboratoriais realizadas pelo Lab-Camp, garantindo um monitoramento eficaz da saúde coletiva (UFMS, 2021).

O direito ao teletrabalho e ao regime especial ampliado foi também assegurado para servidores e estudantes em situação de risco, permitindo continuidade das atividades acadêmicas e profissionais em segurança. Na assistência estudantil, são disponibilizados diversos auxílios financeiros destinados à alimentação, moradia, inclusão digital e apoio pedagógico, assegurando condições dignas de permanência e desenvolvimento acadêmico. As ações voltadas à melhoria da qualidade de vida no trabalho buscam fortalecer a saúde ocupacional, proporcionando suporte psicossocial e medidas preventivas para os servidores.

Desta forma, as estratégias para ampliação dos acolhimentos relacionados aos afastamentos para tratamento de saúde do servidor definidas para 2021 são:

- Contato telefônico, ferramentas digitais ou pessoal com todos servidores que apresentaram necessidade de afastamento para tratamento de saúde proporcionando conhecimento apoiado sobre os serviços da Progep; e
- Acompanhamento do Serviço Psicossocial aos servidores que estejam de licença médica acima de 60 dias. (UFMS, 2021, p. 13)

Em conjunto, destaca-se a criação e revitalização de espaços de convivência, alimentação e lazer, incentivando práticas culturais, esportivas e sociais dentro da universidade.

O Espaço Conviva foi criado para atender a demanda dos servidores que passam o dia integralmente na UFMS e conta com cozinha, área de lazer e convivência, sala de estudos, áreas de descanso e vestiários. Outra iniciativa é o Espaço de Apoio a Professores - CONVIVA Professores, um local onde os educadores podem conversar com os colegas e utilizar no intervalo das aulas, sendo que duas unidades foram inauguradas nos blocos Multiuso I e II na Cidade Universitária. Espaços Conviva e Conviva Professores serão instalados em todos os campus da UFMS ainda em 2021, assim como as Cozinhas Solidárias dos Estudantes que foram implementadas em 2017 serão revitalizadas. (UFMS, 2021, p. 16)

Por fim, ações específicas têm sido desenvolvidas para consolidar um ambiente verdadeiramente inclusivo, por meio de diversas ações e programas direcionados à inclusão, ao respeito e ao bem-estar da comunidade universitária. Entre essas iniciativas destaca-se a campanha “UFMS Sem Assédio”, lançada em 2020, que promove o enfrentamento ao assédio por meio de capacitações, oficinas e da instalação da Câmara de Mediação, espaço para acolhimento e orientação quanto a queixas e denúncias. Outro projeto relevante é o programa “Sou Mulher UFMS”, voltado para a valorização e empoderamento feminino, alinhado aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), atuando para assegurar a igualdade de gênero em diversas áreas de atendimento e conhecimento. Além disso, o Plano de Acessibilidade 2020-2024 representa um avanço significativo na inclusão e na garantia da permanência acessível para estudantes e servidores, estabelecendo ações específicas para melhoria de infraestrutura, ensino, pesquisa e comunicação. (UFMS, 2021)

O segundo eixo, “Desenvolvimento de Pessoas, em um ambiente sustentável”, reúne diversas iniciativas voltadas à qualificação de servidores e estudantes, com foco no desenvolvimento profissional, acadêmico e pessoal. Para os servidores, são oferecidos cursos de formação em Educação a Distância e Tecnologias da Informação e Comunicação, além de uma formação inicial para novos integrantes da equipe. Há também capacitações em diversas áreas, como empreendedorismo, inglês, espanhol, libras, ética no serviço público, excel e práticas pedagógicas inovadoras. Cursos mais específicos abordam temas como mapeamento de processos, biossegurança, gestão acadêmica e administrativa, mediação e conciliação, e inclusão e diversidade na educação superior. Dentre as ações propostas, há ainda reflexões sobre aposentadoria, o uso da Plataforma Brasil e o incentivo à capacitação por meio de parcerias com instituições federais, como a Escola Nacional de Administração Pública. Para os estudantes, as ações incluem a Semana de Desenvolvimento Profissional, que busca aproximá-los do mercado de trabalho, além de cursos e eventos como o INTEGRA, o PROGELI (voltado ao ensino de línguas) e capacitações em tecnologias digitais. Há também iniciativas de acolhimento digital para calouros, abordando temas como o Passaporte UFMS, e-mail institucional, AVA UFMS, sistemas acadêmicos e bibliotecas, bem como a disponibilização de materiais instrucionais e vídeos no AVA UFMS e capacitações para uso de tecnologias digitais

em eventos de extensão. Esses programas demonstram o compromisso em promover uma formação integral que prepare servidores e estudantes para enfrentar os desafios do dia a dia de forma qualificada e sustentável. (UFMS, 2021)

Já a campanha “Eu Respeito”, existente desde 2017, tem ações que visam o fortalecimento da cultura de acolhimento e solidariedade por meio de eventos de integração para calouros, como trotes solidários e apresentações culturais. Juntas, essas ações evidenciam o compromisso da UFMS em cultivar um ambiente inclusivo, respeitoso e acolhedor, contribuindo efetivamente para a consolidação de uma Cultura de Paz na instituição (UFMS, 2021).

Por seu turno, as ações do terceiro eixo, “Avanço Tecnológico, em um ambiente inovador”, são voltadas para garantir o acesso às tecnologias e oferecer suporte técnico qualificado a estudantes e servidores, fortalecendo a inclusão digital e estimulando a inovação no ambiente acadêmico e administrativo. Para os estudantes, foram desenvolvidas iniciativas como o Auxílio Empréstimo de Equipamento Tecnológico, o cadastro para uso dos laboratórios de informática da UFMS, além dos programas Auxílio Inclusão Digital/Bolsa e Auxílio Inclusão Digital/CHIP, com o objetivo de ampliar o acesso a dispositivos e conectividade. Já para os servidores, as ações incluem o empréstimo de equipamentos tecnológicos, o suporte técnico em tecnologias digitais e a Tutoria Telegram em Tecnologias Digitais, proporcionando capacitação prática e contínua. Com essas medidas, a UFMS reafirma seu compromisso em criar condições para um ambiente de aprendizagem e trabalho cada vez mais inclusivo, moderno e inovador (UFMS, 2021).

A realização do encontro “Educação para a Paz”, promovido pela UFMS em abril de 2023, representa mais uma ação concreta da Universidade na implementação da Cultura de Paz em seu ambiente acadêmico. O evento foi transmitido ao vivo pelo canal da TV UFMS, pensado como um momento de diálogo aberto a toda a comunidade universitária, para refletir sobre estratégias de promoção do respeito, da convivência harmônica e da não-violência. Com mediação da Pró-reitoria de Assuntos Estudantis e participação de professores especialistas no tema, o encontro abordou questões fundamentais como mediação de conflitos, comunicação não violenta, combate à violência e à violação de direitos, além do respeito à diversidade (UFMS, 2023).

Somadas às ações desenvolvidas, a adesão da UFMS ao Fórum de Universidades pela Paz (FOUP) demonstra o compromisso institucional com o fortalecimento de diálogos, pesquisas e iniciativas voltadas para a construção de uma Cultura de Paz, desvinculada de interesses político-partidários ou religiosos. Essa participação contribui para consolidar um

espaço colaborativo capaz de reunir instituições de ensino superior, governos e organizações na abordagem sistêmica e interdisciplinar de questões sociais relevantes. Iniciativas como essa são fundamentais para ampliar a produção de conhecimento crítico sobre o tema e para mobilizar as competências acadêmicas em favor de transformações sociais mais justas e inclusivas (DIDES [s.d]).

A UFMS também desenvolve ações em parceria com outras instituições, como o programa “Tá na Rua” e o “Arte e Cultura pela Paz: caminhos para uma convivência harmônica”. Realizado em maio de 2025, em Campo Grande, o III Encontro Estadual dos Professores do Programa “Arte e Cultura na Escola: Caminhos para uma Convivência Harmônica” reuniu educadores para discutir o papel da arte na promoção da paz e no desenvolvimento integral dos estudantes. O evento foi organizado pela Secretaria de Estado de Educação e pelo Núcleo de Arte e Cultura, com apresentações culturais, palestras, mesas-redondas e oficinas formativas voltadas ao aperfeiçoamento das práticas pedagógicas, enfatizando a importância da formação continuada, da troca de experiências e da valorização docente como estratégias para fortalecer a Cultura de Paz nas escolas estaduais (SED/MS, 2025).

Já o Programa “Tá na Rua” é uma iniciativa de educação para o trânsito em Mato Grosso do Sul, fruto de uma parceria entre o Departamento Estadual de Trânsito de Mato Grosso do Sul, a Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, a Fundação de Apoio à Pesquisa, ao Ensino e à Cultura e a Fundação Estadual Jornalista Luiz Chagas de Rádio e TV Educativa. O programa envolve poder público, academia e sociedade civil, sendo reconhecido por sua inovação, originalidade e caráter colaborativo. Em 2024, recebeu reconhecimento nacional do Observatório Nacional de Segurança Viária como um dos destaques do Maio Amarelo, com premiação na categoria “Ações das Instituições de Ensino” entregue em São Paulo, prestigiando o trabalho integrado e a contribuição dos acadêmicos para a promoção de um trânsito mais seguro em todo o Estado.

A UFMS demonstra seu compromisso com a Cultura de Paz também por meio de suas atividades de pesquisa, pós-graduação e ensino jurídico. A Faculdade de Direito oferece programas de extensão em Práticas Jurídicas e Direitos Humanos, desenvolve projetos como o Observatório sobre Violência contra a Mulher e adota a justiça restaurativa como abordagem para resolução pacífica de conflitos. Além disso, a Universidade publica artigos e teses sobre temas como a violência nas escolas e integra redes acadêmicas nacionais e internacionais dedicadas ao estudo e à promoção da paz. No cotidiano universitário, esse compromisso se reflete inclusive no vestibular: em 2023, o tema da redação foi “A cultura da paz e da

não-violência como alicerce para o verdadeiro desenvolvimento”. A UFMS também realiza celebrações públicas, como as do Dia Mundial da Paz, promovendo apresentações culturais em parceria com a comunidade local e fortalecendo o diálogo, o respeito e a convivência harmoniosa dentro e fora do ambiente acadêmico.

6.9. Pacto Universitário pela Educação em Direitos Humanos

O Pacto Universitário pela Educação em Direitos Humanos é uma iniciativa criada pelo Ministério da Educação, com apoio do Ministério dos Direitos Humanos, no ano de 2016, que visava combater a violência, o preconceito e a discriminação por meio de atividades educativas em Direitos Humanos no ensino superior. O Pacto era aberto à adesão das instituições de educação superior e de entidades apoiadoras, estimulando o desenvolvimento de planos de trabalho que integrassem os Direitos Humanos aos eixos de ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência. Em 2017, após um ano de seu início, 320 instituições participavam do Pacto, sendo que 180 já haviam concluído seus planos de trabalho, cerca de 60 estavam formando comitês gestores e aproximadamente 80 elaboravam seus planos (BRASIL, 2017).

A proposta do Pacto foi organizada em cinco eixos prioritários para o fortalecimento da educação em Direitos Humanos no âmbito universitário. Esses eixos incluem o ensino, com a incorporação do tema nos projetos pedagógicos e na formação continuada; a pesquisa, voltada para o estudo da diversidade e da discriminação; a extensão, que apoia atividades junto às comunidades; a gestão, com a incorporação dos Direitos Humanos à cultura organizacional e aos processos de mediação de conflitos; e a convivência universitária e comunitária, que busca promover o respeito à diversidade e o desenvolvimento de uma ética de alteridade (BRASIL, 2017).

Embora não fosse obrigatório nem tivesse um financiamento centralizado, o Pacto se consolidou como uma estratégia nacional para estimular, articular e dar visibilidade a diversas ações voltadas à educação em Direitos Humanos. Entre as Universidades que apoiaram a iniciativa está a Universidade do Estado de Mato Grosso, que aderiu formalmente ao Pacto.

Mesmo tendo grande importância, o Pacto Universitário pela Educação em Direitos Humanos acabou sendo interrompido sem qualquer aviso formal em 2019, em meio a mudanças administrativas no Ministério da Educação durante o Governo Bolsonaro, como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), que era responsável por essas ações. O Pacto tinha um papel relevante ao aproximar as instituições de ensino superior em torno da promoção da educação em Direitos Humanos, fortalecendo

projetos de pesquisa e extensão de forma colaborativa. Com o seu desmonte, essa articulação se perdeu, e o trabalho de promover os Direitos Humanos passou a depender muito mais da iniciativa de cada instituição, dificultando a realização de ações conjuntas e abrangentes em todo o país (DIONÍSIO [s.d]).

O fim do Pacto Universitário pela Educação em Direitos Humanos simboliza muito mais do que a simples interrupção de um programa. Ele revela uma mudança clara de prioridades políticas, em que o compromisso com a promoção dos Direitos Humanos e o enfrentamento da discriminação deixou de ser pauta central para o Governo Federal. Essa mudança dificultou avanços mais sólidos e prejudicou a construção de uma política de Direitos Humanos fortalecida e integrada no ensino superior.

Para termos um ensino superior igualitário, diverso e inclusivo é necessário educar a comunidade universitária sobre os direitos humanos, pois exige uma mudança na forma que pensamos sobre o individual e coletivo dentro desse espaço. O papel da universidade ultrapassa seu objetivo de formar profissionais, é necessário compreender o ambiente universitário também como um lugar de desenvolvimento pessoal e transformação social. Por isso é tão importante pensar sobre a educação em direitos humanos no ensino superior e em ações direcionadas a este propósito, como o PNEDH prevê, por exemplo. (DIONÍSIO [s.d])

Embora o programa tenha sido interrompido, o Ministério da Educação (MEC) mantém em seu portal uma página dedicada ao Pacto Universitário pela Educação em Direitos Humanos, onde estão reunidas notícias, informações sobre os eixos de atuação e dados sobre as adesões das instituições de ensino superior. Esse conteúdo está disponível em <https://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/pacto-universitario>.

7. O CASO DA UNEMAT

Este capítulo analisa o caso da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) para compreender como a Cultura de Paz vem sendo construída no contexto da educação superior. Parte-se da ideia de que a paz não se limita a discursos, mas se concretiza por meio de planejamentos, políticas institucionais, normas e práticas cotidianas. Ao longo das seções, são examinados os principais documentos que orientam essa agenda, como o PDI e o PEP, os compromissos institucionais com os Direitos Humanos, os projetos e programas de extensão, os marcos normativos e as estratégias de mediação, bem como os eventos e espaços de diálogo promovidos pela Universidade. O objetivo é analisar os avanços, limites e desafios desse processo, considerando a Cultura de Paz como uma construção contínua, situada e coletiva.

7.1 Planejamento institucional e Cultura de Paz: PDI e PEP como marcos estruturantes

A promoção de uma Cultura de Paz na Universidade vai além de eventos pontuais ou campanhas simbólicas. Ela precisa estar presente nas políticas institucionais e nos instrumentos de planejamento que definem o rumo da instituição. Na Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), essa integração se destaca em dois documentos fundamentais: o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Plano Estratégico Participativo (PEP).

Embora estejam relacionados, cada um cumpre um papel específico e complementar. O PDI é o documento que define as diretrizes gerais, metas e estratégias da Universidade para um período de cinco anos. Ele atende a exigências legais do Ministério da Educação (MEC) e oferece uma visão ampla, que engloba desde a oferta de cursos, a qualidade acadêmica e até políticas de inclusão e gestão administrativa. Já o PEP surge da necessidade de detalhar e operacionalizar essas diretrizes em ações concretas. Seu principal diferencial é o caráter participativo, no qual professores, técnicos, estudantes e gestores colaboram para definir objetivos estratégicos, identificar desafios e propor soluções.

Integrar a Cultura de Paz a esses planos significa assumir um compromisso efetivo com a inclusão, o diálogo e o respeito à diversidade. Assim, a promoção de uma Cultura de Paz na UNEMAT deve estar profundamente alinhada a esses processos de planejamento institucional. O PDI 2022-2028 e o PEP 2015-2025 não abordam diretamente o conceito de Cultura de Paz, mas pelo contexto geral, é possível identificar elementos que se relacionam a essa ideia. A Cultura de Paz pode ser vinculada aos princípios institucionais estabelecidos no PDI, como a

equidade e a igualdade, que garantem oportunidades para todos, a democracia, que valoriza a gestão participativa e o respeito às opiniões da comunidade acadêmica, a pluralidade de ideias, que reconhece a importância da diversidade cultural e intelectual, além de respeito e ética como fundamentos para todas as ações institucionais.

Nas políticas de ensino e inclusão do PDI, destacam-se as ações afirmativas voltadas à inclusão de grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas e pessoas com deficiência, em conjuntos com as políticas de permanência que oferecem bolsas e auxílios para estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica e suporte específico para necessidades educacionais especiais. A extensão universitária também contribui para essa perspectiva por meio de projetos e programas que prestam serviços à comunidade, promovendo a convivência pacífica e o respeito às diferenças. Por fim, a missão institucional da UNEMAT enfatiza a formação de profissionais éticos e comprometidos, preparados para colaborar com a construção de uma sociedade mais humana e democrática.

Missão: Oferecer educação superior pública de excelência, promovendo a produção do conhecimento por meio do ensino, pesquisa e extensão de maneira democrática e plural, contribuindo com a formação de profissionais competentes, éticos e comprometidos com a sustentabilidade e com a consolidação de uma sociedade mais humana e democrática. (UNEMAT, 2023)

Mesmo sem mencionar diretamente o termo “Cultura de Paz”, essas diretrizes e práticas demonstram um compromisso com valores que podem fortalecê-la no ambiente universitário e na sociedade em geral.

O PEP por sua vez prevê ações que fortalecem a Cultura de Paz no ambiente universitário ao incluir políticas estratégicas voltadas à inclusão social, à convivência e ao lazer, incentivando relações saudáveis entre estudantes, professores e a comunidade. Essas medidas ajudam a construir um clima mais acolhedor e colaborativo, baseado no respeito mútuo, na empatia e na solidariedade. A inclusão social, prevista no PEP, é essencial para garantir igualdade de oportunidades, reduzir desigualdades e valorizar a diversidade, contribuindo para prevenir conflitos e promover o entendimento.

Entre as iniciativas contempladas no PEP estão os programas de assistência estudantil que oferecem apoio financeiro, transporte e atendimento psicopedagógico para garantir o acesso à educação a estudantes em diferentes contextos socioeconômicos. Também estão previstas políticas de nivelamento educacional, como cursos de apoio e monitorias, que ajudam a superar barreiras de aprendizado e estimulam a integração. A promoção de atividades de convivência e lazer nos campi criam espaços mais acolhedores, enquanto as estratégias de combate à evasão escolar se fortalecem por meio da identificação de dificuldades e do suporte aos acadêmicos. Além disso, o PEP incentiva a interdisciplinaridade e o fortalecimento das relações entre

universidade e sociedade, ampliando o diálogo entre diferentes áreas do conhecimento e setores sociais para consolidar um ambiente mais aberto, inclusivo e comprometido com a Cultura de Paz. A convivência e o lazer nos câmpus universitários são entendidos como estratégias para aproximar as pessoas, construir laços de solidariedade e reforçar o sentimento de pertencimento, alicerçando uma Cultura de Paz, pois contribuem para a saúde mental, a integração social e a formação cidadã.

No contexto do PEP e das políticas institucionais, a Cultura de Paz também está diretamente ligada à política de comunicação, que é fundamental para fortalecer o diálogo com a comunidade acadêmica e garantir sua participação nas decisões da Universidade. Investir nessa comunicação aberta e respeitosa ajuda na criação de um ambiente onde os conflitos podem ser prevenidos ou resolvidos de forma construtiva. A Cultura de Paz também se relaciona com a qualificação docente e técnica, ao valorizar a formação continuada e o reconhecimento do trabalho dos profissionais que contribuem para um ambiente educativo saudável. Somado a isso, está presente nas políticas de avaliação institucional, que incentivam a autoavaliação participativa como uma forma de identificar problemas e encontrar soluções em conjunto, sempre buscando melhorar a qualidade da educação e promover relações mais colaborativas e respeitosas (UNEMAT, 2018).

7.2 Compromissos políticos e institucionais com os Direitos Humanos e a Cultura de Paz

Além do Plano Estratégico Participativo (PEP) 2015–2025 e do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI), outra ação importante da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) voltada para a promoção da Cultura de Paz foi a assinatura do Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura de Paz e dos Direitos Humanos. A adesão ocorreu em 2017, com a criação de um comitê gestor responsável por planejar e coordenar ações alinhadas aos cinco eixos do pacto: ensino, pesquisa, extensão, gestão e convivência comunitária.

No ano seguinte à assinatura do Pacto a UNEMAT desenvolveu seminários, cursos, pesquisas, programas de extensão, canais de denúncia e projetos voltados à promoção da convivência. Entre as iniciativas destaca-se o núcleo interdisciplinar de ensino, pesquisa e extensão em Direitos Humanos e meio ambiente. “O objetivo principal da Clínica de Direitos Humanos e Meio Ambiente é aplicar o ensino clínico do Direito, formando profissionais

capazes de interagir efetivamente com o meio ambiente socioeconômico-cultural em que vive de forma interdisciplinar” (UNEMAT [s.d]).

A fim de compreender de forma mais aprofundada as iniciativas e desafios do Núcleo Interdisciplinar de Ensino, Pesquisa e Extensão em Direitos Humanos e Meio Ambiente da UNEMAT – Campus Cáceres, foi realizada uma entrevista com o Coordenador do Núcleo, Prof. Dr. Jeison Batista de Almeida, em agosto de 2025. A seguir, apresentam-se trechos selecionados da entrevista, que contribuem para a análise das ações institucionais voltadas à promoção dos Direitos Humanos e da Cultura de Paz.

Quando questionado sobre a situação atual do Núcleo, o entrevistado afirmou:

“O Núcleo estava em estado de dormência quando assumi. A sua principal função era propiciar uma pós-graduação lato sensu em Direitos Humanos. Quando assumi, estava finalizando o doutorado e não consegui iniciar projetos vinculados a ele. Agora, em 2025, ele voltou a caminhar com a aprovação de um projeto de extensão em assessoria jurídica à população migrante e refugiada.”

Sobre os projetos atualmente em desenvolvimento, destacou:

“Atualmente, somente o projeto de extensão em assessoria e consultoria jurídica à população migrante e refugiada.”

Em relação aos principais desafios enfrentados, apontou:

“Atualmente, vejo como desafio o mesmo que assola a Administração Pública, que é a falta de verba e estrutura para desenvolver as atividades do núcleo.”

Por fim, ao tratar das expectativas e objetivos futuros, o Coordenador ressaltou:

“Em primeiro lugar, consolidar o núcleo como uma referência na proteção dos migrantes e refugiados no estado de Mato Grosso. E, nesse caminho, concretizar o acordo de cooperação entre a UNEMAT e o ACNUR (Agência da ONU para Refugiados) para nos integrar à Cátedra Sérgio Antônio Vieira de Melo. Espero também que o núcleo se consolide como um centro de referência no ensino, pesquisa e extensão em matéria de direitos humanos no MT, inclusive formando os alunos para participarem de moots.”

Tais relatos evidenciam que, embora a Universidade tenha formalizado compromissos importantes voltados à promoção dos Direitos Humanos e Cultura de Paz, sua concretização

enfrenta desafios relacionados à continuidade das ações, à dependência de iniciativas individuais e à limitação de recursos materiais e humanos.

7.3 Cultura de Paz em ação: projetos, programas e práticas de extensão

Além dos compromissos acima indicados, a Cultura de Paz na UNEMAT também se materializa por meio de projetos, programas e práticas de extensão, que incidem diretamente sobre a comunidade acadêmica e localidades em que a Universidade está inserida. Uma dessas ações, desenvolvida em decorrência do Pacto, é o Projeto de Extensão Saúde Mental: Saúde Mental é Essencial, vinculado à Faculdade de Ciências da Saúde e ao Grupo de Pesquisa sobre Comportamento, Identidade, Saúde Mental e Ambiente. O projeto teve o “objetivo de analisar a prevalência de sintomas de depressão e ansiedade em acadêmicos, assim como seus fatores desencadeantes e suas estratégias de enfrentamento de estresse” (UNEMAT [s.d]). Além da produção de pesquisas acadêmicas, a iniciativa englobou atividades de extensão voltadas à promoção da saúde mental, como aulas de yoga, palestras e rodas de conversa. Entre os temas abordados estão o estresse, o padrão de sono, o consumo de substâncias psicoativas e a prevenção ao suicídio, em articulação com parceiros como o Centro de Valorização da Vida.

Com o objetivo de compreender melhor o Projeto de Extensão Saúde Mental: Saúde Mental é Essencial, realizei uma entrevista com a coordenadora da iniciativa, Prof.^a Dr.^a Poliany Cristiny de Oliveira Rodrigues, em agosto de 2025.

Como você avalia sua experiência no Projeto de Extensão “Saúde Mental: Saúde Mental é Essencial”? Houve algum desafio ou aspecto que te surpreendeu durante sua participação?

A minha inserção nesse projeto foi fruto de uma parceria com a professora Poliane, da UNEMAT. Ela já tinha a proposta e me convidou para participar, pois tenho formação em terapia comunitária e sou professora de yoga. Organizamo-nos para ofertar práticas semanais na Sicmatur, como yoga, rodas de terapia comunitária e dançaterapia. Tivemos uma boa adesão do público e retornos positivos dos participantes. No entanto, o maior desafio foi manter profissionais disponíveis para conduzir as atividades, já que se tratava de um trabalho voluntário. Pensando em uma retomada, acredito que seria essencial captar recursos para custear os profissionais e garantir a continuidade do projeto, que considero muito significativo para a promoção da saúde mental.

Atualmente, você participa de algum centro de referência ou projeto de extensão na UNEMAT voltado ao bem-estar, aos Direitos Humanos ou à Cultura de Paz?

Atualmente, não participo diretamente de projetos de extensão da UNEMAT voltados especificamente ao bem-estar, Direitos Humanos ou Cultura de Paz, com exceção de um projeto institucionalizado sobre assédio sexual na universidade, coordenado pela professora Viviane. Sou coordenadora do Centro de Referência em Direitos Humanos de Cáceres, vinculado à Secretaria de Estado de Assistência Social e Cidadania, e, por meio dele, desenvolvo parcerias pontuais com a UNEMAT, como em campanhas do Agosto Lilás e na rede de enfrentamento à violência doméstica.

Você tem interesse em continuar desenvolvendo atividades nessa área dentro da UNEMAT? Se sim, quais iniciativas ou temas gostaria de aprofundar?

Sim, tenho interesse, especialmente em pautas ligadas à saúde mental e aos direitos das mulheres, que me mobilizam muito. Acredito que é fundamental fortalecer políticas públicas nessas áreas. Poderia contribuir com práticas de yoga e terapia comunitária, mas reconheço que a ausência de recursos financeiros é um obstáculo para a continuidade de projetos, já que a dependência exclusiva do voluntariado acaba dificultando a manutenção das ações.

Somado a isso, no ano de 2019, a UNEMAT ofertou o curso de especialização em Direitos Humanos e Garantias Fundamentais, no município de Porto Alegre do Norte, por meio do Núcleo Pedagógico de Vila Rica, vinculado ao câmpus do Médio Araguaia. Foram disponibilizadas 60 vagas prioritárias para agentes sociais, integrantes de projetos comunitários, povos tradicionais, indígenas, afrodescendentes e o público em geral. A especialização surgiu como desdobramento da ação de extensão “Agentes Jurídicos Populares” e foi viabilizada em parceria com o Centro de Direitos Humanos Dom Pedro Casaldáliga. A iniciativa reflete o papel ativo da Universidade na construção de redes colaborativas e na articulação com instituições externas para responder às demandas sociais da região, contribuindo para a formação crítica e o fortalecimento de políticas públicas com participação comunitária (UNEMAT [s.d]).

Entre 2018 e 2025, a UNEMAT - Câmpus Cáceres desenvolveu diversas ações de extensão voltadas à justiça social, à defesa dos Direitos Humanos, à promoção da igualdade de gênero e à valorização da diversidade cultural. Em 2022, destacaram-se eventos como o Seminário Estadual de Direitos Humanos: Tempos de Reafirmar Direitos, realizado em Cuiabá,

promovido pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de Cáceres, com foco em temas como racismo estrutural, trabalho análogo à escravidão e violência contra povos indígenas.

Também nesse período, o programa CoMCA – Coletivo de Mulheres de Cáceres, criado em 2016 a partir da constatação das desigualdades de gênero no município, fortaleceu suas ações, promovendo cidadania e empoderamento feminino. Baseado em fundamentos teóricos sobre gênero e nas lutas históricas do feminismo brasileiro, o programa buscou combater vulnerabilidades e estimular a autonomia das mulheres por meio de uma metodologia participativa. Foram promovidos workshops, rodas de conversa, palestras e intervenções artísticas, organizados em torno de datas simbólicas, sempre com a colaboração de comissões temáticas. Como resultado, além da mobilização de mulheres e da ampliação dos debates sobre Direitos Humanos, foi produzido um e-book reunindo os dados e experiências vivenciadas durante o programa, consolidando a proposta como instrumento formativo e de transformação social (UNEMAT [s.d]).

De acordo com Raquel Mendes, servidora técnica da UNEMAT e participante das ações do CoMCA – Coletivo de Mulheres de Cáceres, o projeto “acabou sendo descontinuado porque, devido a outros compromissos e projetos, a coordenadora não conseguiu dar seguimento ao processo de institucionalização. Embora tenha deixado o projeto disponível para que outra pessoa pudesse assumir a coordenação, ninguém se dispôs a fazê-lo, o que inviabilizou sua continuidade. Apesar disso, o coletivo permanece ativo de forma não institucional, mantendo um grupo no WhatsApp e um perfil em rede social, que funcionam como canais de troca de informações, compartilhamento de conhecimentos e divulgação de notícias relacionadas aos direitos das mulheres” (MENDES, 2025, informação verbal).

Outro exemplo é o programa “PluriUniverCidade: acolhimento, mobilização e transformação”, realizado pela Faculdade de Ciências Agrárias e Biológicas da UNEMAT, promoveu ações voltadas à inclusão social e o enfrentamento da violência contra grupos vulneráveis, como mulheres e população LGBTQIA+.

Em entrevista realizada com a professora Giulianna Zilocchi Miguel, Coordenadora do Programa e uma das principais idealizadoras de projetos voltados às questões de gênero, diversidade e enfrentamento das violências no contexto da UNEMAT, esta informou que o principal impulso para a criação desses projetos foi o contato direto com relatos recorrentes de assédio no cotidiano universitário, sofrido por alunas, colegas, professores, técnicos e até trabalhadores terceirizados: “nessas conversas de corredor, eu ficava sabendo de questões de assédio que eles enfrentavam”. A docente menciona episódios particularmente graves, como os ocorridos durante as obras na cidade universitária, quando alunas relataram abordagens

abusivas e situações de exposição e perseguição: “muitos relatos de assédio gravíssimos... esses homens cercavam as meninas quando elas estavam indo embora”. Diante desse cenário, ela afirma ter sentido que não era possível permanecer em silêncio: “eu falava: ‘Gente, mas não é possível, a gente tem que fazer alguma coisa’”. Assim, o primeiro projeto foi criado como um espaço de escuta e análise das trajetórias de vida dos estudantes, buscando compreender como essas violências atravessavam suas experiências dentro e fora da Universidade.

Atualmente, a professora não está coordenando projetos nessa linha devido a entraves institucionais e à forma como essas iniciativas passaram a ser avaliadas pela gestão universitária. Segundo ela, os projetos deixaram de ser reconhecidos como extensão, pois a instituição entende que não atendem diretamente à comunidade externa: “esses projetos não estão sendo considerados como projetos de extensão... porque eles entendem que não atende a comunidade externa”.

Dentro do referido Programa foram ainda desenvolvidas outras ações, sendo: “Projeto - Gênero e Universidade: as violências de gênero no espaço universitário do Curso de Bacharelado em Agronomia”; “Projeto - Mulheres em movimento: pavimentando espaços, ocupando lugares, formando trincheiras e levantando bandeiras”; “Evento - Desconstruindo preconceitos: igualdade de gênero”, e “Evento - IV Mostra de Trabalhos sobre Mulheres”.

O evento “Desconstruindo Preconceitos: Igualdade de Gênero”, discutiu práticas discriminatórias no contexto acadêmico, objetivando a construção de diálogos referentes à temática de gênero e violência na instituição universitária com as/os discentes do Curso de Bacharelado em Agronomia do Campus de Cáceres, a fim de sensibilizar a comunidade discente sobre as práticas de violência de gênero que ocorrem tanto no espaço universitário quanto na sociedade em geral.

Já o projeto “Gênero e Universidade: as violências de gênero no espaço universitário do Curso de Bacharelado em Agronomia”, desenvolveu atividades e pesquisas científicas relacionadas à temática das discussões de gênero, com ênfase na violência contra a mulher, dentro da instituição universitária a fim de analisar quais são os seus desdobramentos e implicações.

Espera-se que com a execução deste projeto de extensão com interface em pesquisa seja possível a abertura de um espaço de diálogo entre as/os universitárias/os que compõem o Curso de Bacharelado em Agronomia da UNEMAT, campus Cáceres, no intuito de diagnosticar manifestações de machismo, sexismo, homofobia, etc., contra as acadêmicas e, por ventura, contra os acadêmicos, e visibilizar (dentro dos parâmetros legais e éticos) as situações ocorridas em direção ao enfrentamento. Por fim, a intenção do projeto é coletar e produzir dados científicos da referida instituição acerca das violências de gênero que permeiam esse espaço e que, com os devidos procedimentos, gere materiais informativos e orientativos consistentes, tanto para a comunidade acadêmica quanto para a comunidade externa, materializando-se em

cartilhas, artigos científicos, resumos(completos, simples e expandidos) em eventos, instigue para a investigação científica de trabalhos de conclusão de curso (TCC's), etc. Almeja-se também que com o desenvolvimento do projeto, propicie a formação de equipe especializada na abordagem sobre a violência de gênero, tanto no que se refere ao aprimoramento de mesmo fenômeno, [...] que ao utilizar múltiplos métodos de pesquisa, assegura a compreensão mais profundo fenômeno investigado. (UNEMAT, s. d.)

Nesse mesmo período, o projeto “Mulheres em Movimento: pavimentando espaços, ocupando lugares, formando trincheiras e levantando bandeiras” buscou fortalecer o protagonismo feminino na Universidade e ampliar espaços de fala, visando gerar espaços propícios para manifestações das mulheres e manter constante a mobilização e ampliar essa base.

Objetivos: Fomentar debates sobre as questões que perpassam a condição de ser mulher. Manter constante a mobilização e ampliar bases de organizações pró pautas feministas internas e externas à UNEMAT Cáceres. (UNEMAT, s. d.)

Também merece destaque o projeto “Conexão de Saberes Tradicionais, Científicos e Tecnológicos”, voltado ao fortalecimento do diálogo intercultural. O projeto buscou integrar saberes acadêmicos, tecnológicos e tradicionais junto às comunidades indígenas de Mato Grosso, promovendo o respeito à diversidade cultural e o reconhecimento da sabedoria ancestral em dimensões políticas, sociais e ambientais. As atividades desenvolvidas incluíram pesquisas de campo sobre o uso de tecnologias nas aldeias, como celular e internet, além de palestras, rodas de conversa, oficinas pedagógicas, sessões de cinepipoca e elaboração de materiais paradidáticos.

Em 2023, foram realizadas outras ações significativas, como, por exemplo, o projeto “Agosto Lilás”, que promoveu debates e atividades culturais em prol do enfrentamento à violência contra a mulher, com participação de instituições como o Tribunal de Justiça e a Polícia Militar. O objetivo central foi fortalecer a rede de proteção às mulheres, promovendo o empoderamento, a garantia de direitos e a assistência qualificada às vítimas de violência. No segundo semestre, foi realizado o evento “O Pensamento de Hannah Arendt no Cinema”, que reuniu estudantes para discutir filosofia, Direitos Humanos e totalitarismo por meio da exibição e debate do filme Hannah Arendt. Entre novembro e dezembro, ocorreu a VI Semana de Direitos Humanos, com painéis e rodas de conversa sobre sustentabilidade, violência política de gênero, segurança alimentar e direitos étnico-raciais (UNEMAT [s.d]).

Além dessas iniciativas, o projeto Pet Saúde Unemat buscou capacitar profissionais e estudantes da saúde para o enfrentamento ao racismo, à LGBTfobia e à exclusão de pessoas com deficiência, promovendo ambientes mais seguros e inclusivos no SUS. Também merece destaque o projeto Saúde Mental é Essencial: Divulgar para Incluir, que propôs a construção de uma rede colaborativa de divulgação científica para combater a desinformação e fortalecer a

autoestima acadêmica dos estudantes. Por fim, o projeto Dr. Ursinho visa atuar na promoção da saúde emocional de crianças entre 3 e 8 anos, desmistificando o ambiente hospitalar por meio de atividades lúdicas e educativas. Essas ações evidenciam o compromisso da UNEMAT com a transformação social e o fortalecimento de uma cultura institucional baseada em direitos, equidade e inclusão (UNEMAT [s.d]).

7.4 Marcos normativos, mediação e enfrentamento institucional das violências

Juntamente com o desenvolvimento de projetos de extensão voltados à promoção da Cultura de Paz, a UNEMAT incorpora diretrizes relacionadas ao tema em seus atos normativos internos. Um exemplo significativo é a Instrução Normativa nº 006/2022, que institui e regulamenta a Câmara de Mediação e Ações Colaborativas como parte do compromisso institucional em fortalecer valores de diálogo, convivência ética e respeito à diversidade. Essa normativa estabelece estratégias para prevenir a violência e promover relações harmoniosas no ambiente acadêmico, reconhecendo a mediação como um instrumento eficaz para a resolução pacífica de conflitos e a construção de soluções colaborativas. Ao combater práticas como discriminação, assédio e bullying, o documento reforça o papel da Universidade na promoção de um espaço seguro e acolhedor para todos.

Com essa iniciativa, a UNEMAT cria mecanismos formais que incentivam a adoção de posturas éticas e colaborativas, ao mesmo tempo em que orienta a comunidade acadêmica para a importância da escuta, da empatia e do respeito mútuo. Os princípios de confidencialidade, imparcialidade e autonomia, previstos na normativa, garantem que a mediação ocorra de maneira segura e construtiva. Dessa forma, a instituição não apenas amplia suas ações voltadas à Cultura de Paz por meio de atividades práticas, mas também consolida um marco regulatório que sustenta e orienta essas práticas, contribuindo para a construção de um ambiente universitário inclusivo, justo e pacífico.

Conforme relato do servidor técnico Leonardo Melo de Oliveira, Coordenador da Unidade Setorial de Correição da UNEMAT, em agosto de 2024, a ideia da Câmara de Mediação e Ações Colaborativas surgiu a partir da experiência observada na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), que já possuía uma estrutura com esse nome. Inspirado nesse modelo, Leonardo apresentou a proposta à gestão da Universidade, o que resultou, em 2022, na criação oficial da Câmara por meio da Instrução Normativa n.º 006/2022 – UNEMAT. Segundo ele, em abril de 2024 foram nomeados os cinco membros que compõem a estrutura, os quais ainda aguardam treinamento específico, enquanto a instituição busca um curso de formação

para capacitá-los como mediadores. Essa estrutura também foi mencionada e está prevista como parte integrante do Sistema e da Política de Combate ao Assédio Moral, Assédio Sexual e a outras formas de discriminação na Universidade do Estado de Mato Grosso, conforme disposto na Resolução n.º 055/2023 – CONSUNI/UNEMAT.

Apesar da criação formal da Câmara de Mediação e Ações Colaborativas, essa estrutura ainda não se encontra em funcionamento. Embora seus membros já tenham sido nomeados, a ausência de capacitação específica em mediação de conflitos tem impedido o início das atividades. Isso evidencia que a consolidação da Cultura de Paz na universidade depende não apenas de normas, mas também de condições concretas de implementação, como formação, estrutura e acompanhamento institucional.

Outro marco normativo importante na instituição é a Resolução nº 055/2023 – CONSUNI, que institui, no âmbito da UNEMAT, a Política de Prevenção e Combate ao Assédio Moral, Assédio Sexual e à Discriminação. Essa normativa estabelece diretrizes e ações que dialogam diretamente com a promoção da Cultura de Paz na Universidade, ao definir conceitos como assédio moral, assédio sexual e atos discriminatórios, reforçando o compromisso institucional com o respeito à dignidade humana, a proteção da honra e a garantia de um ambiente acadêmico saudável, democrático e plural. Entre as medidas previstas estão a promoção de um convívio respeitoso, a realização de campanhas permanentes de conscientização, a oferta de cursos de formação e a criação de canais específicos para o registro e encaminhamento de denúncias, como o Canal de Denúncia da Mulher. Tais ações buscam prevenir práticas vexatórias e degradantes, proteger a saúde mental da comunidade acadêmica e combater todas as formas de marginalização.

7.5 Eventos, diálogo e enfrentamento da violência na UNEMAT

Alinhada à Resolução nº 055/2023 – CONSUNI, que institui, no âmbito da UNEMAT, a Política de Prevenção e Combate ao Assédio Moral, ao Assédio Sexual e à Discriminação, a Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT) tem buscado implementar ações voltadas ao fortalecimento da Cultura de Paz e ao enfrentamento das múltiplas formas de violência. Nesse contexto, destacam-se eventos realizados em formato híbrido, com atividades presenciais no Câmpus Universitário de Cáceres e transmissões online, como o 1º Seminário de Enfrentamento ao Assédio e à Violência, realizado em agosto de 2025; a vivência de Terapia Comunitária Integrativa, promovida pela Câmara de Mediação em abril de 2025; e o Fórum de Saúde Mental da UNEMAT, ocorrido em fevereiro do mesmo ano.



Entretanto, apesar da relevância da temática e da importância institucional, tais encontros revelaram um desafio recorrente: a baixa adesão da comunidade acadêmica e local. Mesmo sendo gratuitos, certificados e realizados em formatos híbridos, alcançando públicos presenciais e virtuais, os eventos frequentemente ocorreram com espaços vazios. Essa lacuna aponta para uma distância entre o esforço institucional da Universidade em construir práticas de enfrentamento à violência e a efetiva mobilização da comunidade. À luz da teoria dos sistemas de Niklas Luhmann, esse descompasso pode ser compreendido como um problema nos processos comunicativos, uma vez que, para o autor, a comunicação não se reduz à simples transmissão de informações, mas depende da produção de sentido, da compreensão e da aceitação por parte dos sujeitos. Quando as iniciativas institucionais não se conectam às experiências concretas, expectativas e necessidades da comunidade, tendem a permanecer no plano formal, sem se converter em participação efetiva (LUHMANN, 2016).

A baixa participação também pode ser interpretada sob outros ângulos. De um lado, reflete a permanência de formas de violência estrutural que, ao naturalizarem práticas de exclusão, silenciamento e assédio, dificultam a mobilização coletiva em torno de propostas de transformação. Nesse sentido, a ausência de engajamento não expressa necessariamente desinteresse, mas pode indicar condições sociais e culturais que fragilizam os vínculos comunitários e dificultam a construção de respostas coletivas à violência.

De outro lado, esse cenário evidencia limites organizacionais da própria Universidade, especialmente no modo como se comunica e envolve seus públicos. Muitas vezes, iniciativas relevantes ficam restritas a trâmites burocráticos ou a estratégias de divulgação pouco eficazes,

o que reduz seu alcance e impacto. Essa dinâmica dialoga com a análise de Anthony Giddens, para quem as estruturas sociais, ao mesmo tempo em que possibilitam a ação, também a restringem, moldando as formas de participação dos sujeitos (GIDDENS, 2003). Em consonância com essa perspectiva, Luhmann observa que as instituições tendem a operar segundo lógicas autorreferenciais, o que pode produzir um distanciamento entre suas intenções formais e as vivências cotidianas das pessoas, dificultando a consolidação de práticas efetivas voltadas à Cultura de Paz (LUHMANN, 2016).

Apesar desses desafios, a realização desses encontros constitui um marco importante para a UNEMAT, pois expressa o compromisso institucional com a abertura de espaços de escuta, diálogo e construção coletiva de alternativas à violência. Mais do que o número de participantes, essas iniciativas reafirmam o papel da Universidade como espaço estratégico de formação cidadã, no qual a Cultura de Paz se apresenta não apenas como um conceito, mas como uma prática pedagógica e social que precisa ser continuamente cultivada.

8. SAÚDE MENTAL, UNIVERSIDADE E CULTURA DE PAZ

A saúde mental vem sendo progressivamente reconhecida como um Direito Humano fundamental e como condição indispensável para a efetivação de outros direitos, em especial o direito à educação. No âmbito universitário, o assunto ganha particular relevância, uma vez que a Universidade não se restringe à formação técnica e científica, mas assume também um papel central na formação humana, ética e cidadã. Nessa perspectiva, o cuidado com a saúde mental dialoga diretamente com os princípios da Cultura de Paz, ao promover relações baseadas no respeito, na dignidade humana e no cuidado.

8.1. Saúde mental, Direitos Humanos e políticas públicas no ensino superior

Em consonância com esse entendimento, em 2013, o Ministério da Saúde instituiu o Plano Nacional de Saúde Mental 2013–2020, alinhado ao Plano de Ação Global da Organização Mundial da Saúde, com o objetivo de fortalecer a Rede de Atenção Psicossocial (RAPS). Entre suas diretrizes estavam a ampliação de leitos psicossociais, o aprimoramento da gestão e a garantia de financiamento regular para a capacitação de profissionais, aquisição de insumos e manutenção de equipamentos. O plano também conferiu atenção especial a crianças e adolescentes, ao incluir ações de prevenção ao suicídio, estratégias de cuidado no ambiente escolar e medidas voltadas ao enfrentamento do estigma e da discriminação contra pessoas em sofrimento psíquico.

Como resultado dessas iniciativas, entre 2011 e 2016 observou-se um crescimento significativo dos serviços ofertados pela RAPS, com maior acompanhamento dos usuários e redução gradual das internações psiquiátricas de longa permanência, consolidando o cuidado comunitário como diretriz prioritária da política de saúde mental. Ainda assim, permaneceram desafios relacionados à sustentabilidade do financiamento, à qualificação contínua dos profissionais e à necessidade de mecanismos de avaliação da qualidade e do impacto das ações implementadas. O encerramento do plano em 2020, conforme previsto em seu cronograma, evidenciou a necessidade de reavaliar os resultados alcançados e subsidiou a formulação de novas diretrizes em 2022, marcando a transição para um novo ciclo de planejamento e aprimoramento das políticas de saúde mental no Sistema Único de Saúde.

Esse contexto nacional e institucional insere-se em um contexto global preocupante. Conforme dados da Organização Pan-Americana da Saúde, em 2019 quase um bilhão de pessoas viviam com algum transtorno mental, incluindo 14% dos adolescentes no mundo. O

suicídio foi responsável por mais de uma em cada cem mortes, sendo que 58% dos casos ocorreram antes dos 50 anos de idade. Os transtornos mentais figuram como a principal causa de incapacidade no mundo, respondendo por um em cada seis anos vividos com incapacidade. Além disso, pessoas com condições graves de saúde mental apresentam expectativa de vida entre 10 e 20 anos menor que a da população geral, sobretudo em razão de doenças físicas evitáveis. Fatores como abuso sexual infantil, violência por intimidação, desigualdades sociais e econômicas, emergências de saúde pública, conflitos armados e a crise climática configuram ameaças estruturais à saúde mental. Esse quadro foi agravado pela pandemia, que provocou um aumento superior a 25% nos casos de depressão e ansiedade apenas em seu primeiro ano (OPAS, 2022).

Diante dessa realidade, em 2025, o Brasil deu início, de forma inédita, ao Estudo Nacional de Saúde Mental nas Universidades (ENaSaM-U), que envolve estudantes e servidores de 50 universidades públicas, com idades entre 18 e 75 anos. Com o lema “Por uma comunidade acadêmica saudável”, a iniciativa busca compreender os desafios e os impactos da saúde mental no contexto universitário, de modo a subsidiar a formulação de ações e políticas voltadas à promoção de ambientes institucionais mais acolhedores, inclusivos e produtivos. Atualmente em andamento, o estudo é desenvolvido em duas etapas, que incluem a aplicação de questionários on-line e, posteriormente, a realização de entrevistas diagnósticas por telessaúde, com vistas à produção de evidências para o aprimoramento das políticas públicas e institucionais de saúde mental no ensino superior (RENASAM, 2026).

Os dados sobre saúde mental, especialmente no contexto universitário, merecem atenção e preocupação do Estado e das instituições de ensino superior, pois revelam fragilidades na garantia de Direitos Humanos básicos, como o direito à saúde, à educação e a uma vida digna. Pesquisas como o ENaSaM-U cumprem um papel importante ao reunir informações sobre a realidade vivida por estudantes e servidores, ajudando a compreender situações de sofrimento, vulnerabilidades e desigualdades presentes no ambiente acadêmico. Esses dados oferecem uma base concreta para a criação e o fortalecimento de políticas públicas e institucionais, voltadas à promoção dos Direitos Humanos, à prevenção das violências e à construção de Universidades mais acolhedoras, justas e comprometidas com os valores da Cultura de Paz.

8.2 Sofrimento psíquico e adoecimento no cotidiano universitário: limites da institucionalidade e impactos na convivência

Considerando os elementos discutidos sobre o sofrimento psíquico no ambiente universitário, ele se impõe como um aspecto central para a análise da Cultura de Paz. Longe de se limitar a questões individuais ou clínicas, o adoecimento mental está diretamente relacionado às formas de organização da instituição, às cobranças por produtividade e às relações de poder que atravessam o cotidiano acadêmico (FOUCAULT, 2008; HAN, 2015).

A discussão sobre saúde mental no contexto universitário insere-se de maneira direta e indissociável nas reflexões sobre a Cultura de Paz, na medida em que revela como as condições institucionais e os modos de organização do trabalho acadêmico impactam, de forma concreta, a vida emocional, psíquica e relacional dos sujeitos. Ao compreender a paz como um processo contínuo e coletivo, sustentado pelo diálogo, pela escuta e pelo reconhecimento das diferenças, fica claro que não é possível dissociá-la do cuidado com o bem-estar psicológico daqueles que vivenciam cotidianamente o espaço universitário (GALTUNG, 1996).

O sofrimento psicológico no ambiente universitário tem várias causas, que vão além das questões individuais e estão fortemente relacionadas a fatores institucionais e estruturais. A cobrança excessiva por produtividade, o aumento das jornadas de trabalho e estudo, a pressão por resultados, a instabilidade institucional e as condições precárias de estudo e trabalho criam um contexto que favorece o adoecimento mental de estudantes, docentes, técnicos administrativos e terceirizados (HAN, 2015). Embora essas situações sejam muitas vezes tratadas como parte normal da vida acadêmica, elas podem ser compreendidas como formas atuais de violência estrutural (GALTUNG, 1969).

Os dados sobre saúde mental entre universitários são preocupantes. Segundo o Perfil Socioeconômico dos Universitários, realizado pela Andifes em 2018, 8 em cada 10 estudantes relataram sentimentos de ansiedade e desesperança. O estudo também indica que cerca de 6% dos alunos afirmaram ter ideias de morte e 4% relataram pensamentos suicidas. Essas informações foram divulgadas na edição nº 237 da revista Ensino Superior. Além disso, pesquisa realizada na PUC-RS aponta que 36% dos estudantes já fizeram tratamento psicológico, enquanto outros 36% manifestaram desejo de realizá-lo (UNICESUMAR, 2019).

À luz das contribuições de Johan Galtung, esse cenário pode ser interpretado como expressão de violências estruturais e culturais, que não se apresentam necessariamente de forma direta ou física, mas operam por meio da própria organização social e simbólica das instituições. A violência estrutural manifesta-se quando as condições institucionais limitam o desenvolvimento humano, produzem desigualdades de acesso e reforçam silenciamentos. Já a violência cultural atua ao legitimar essas práticas, tornando aceitável, ou invisível, o sofrimento psíquico como parte inerente da vida acadêmica.

Nesse cenário, os problemas de saúde mental tendem a ser tratados como questões pessoais, desvinculadas das condições institucionais que os produzem (HAN, 2015). A partir das contribuições de Michel Foucault, é possível compreender como os dispositivos de poder atuam no interior das Universidades, regulando tempos, corpos e subjetividades, por meio de mecanismos de controle, normalização e vigilância (FOUCAULT, 2008). Essa lógica entra em conflito com os princípios da Cultura de Paz, pois invisibiliza conflitos, dificuldades e desigualdades, reforçando violências simbólicas e enfraquecendo os vínculos comunitários (GALTUNG, 1996).

Considerando a saúde mental de seus estudantes, a Universidade de Brasília, por meio do Decanato de Assuntos Comunitários, instituiu o Edital nº 007/2021, que criou o Programa de Auxílio Emergencial de Apoio à Saúde Mental, no contexto pandêmico. A iniciativa teve caráter temporário e emergencial e destinou-se a estudantes de graduação em situação de vulnerabilidade socioeconômica, com o objetivo de viabilizar o acesso a atendimentos psicológicos e psiquiátricos, incluindo consultas, psicoterapia e medicação, como forma de enfrentamento aos agravos à saúde mental no contexto acadêmico (SILVA *et al.*, 2024).

Um estudo realizado sobre o Programa de Auxílio de Apoio à Saúde Mental evidenciou que a permanência e a diplomação dos estudantes universitários dependem tanto de condições objetivas, como moradia e alimentação, quanto de aspectos subjetivos relacionados ao bem-estar emocional e psicológico. Esses elementos são fundamentais para a ressignificação contínua dos processos objetivos e subjetivos na formação dos estudantes. Os resultados indicam que a assistência estudantil não deve se limitar ao apoio financeiro, sendo essencial incluir o cuidado com a saúde mental e o fortalecimento do vínculo acadêmico dos discentes. Nesse sentido, ressalta-se a importância da integração entre diferentes setores da universidade e da implementação de ações institucionais articuladas, capazes de reconhecer a complexidade dos fatores que atravessam a trajetória acadêmica e a formação dos estudantes no espaço universitário (SILVA *et al.*, 2024).

Nesse sentido, ambientes universitários que negligenciam a saúde mental de seus membros reproduzem uma lógica incompatível com a concepção de paz positiva, entendida como a presença de justiça social, reconhecimento e participação. Promover saúde mental, portanto, não se restringe à oferta de atendimentos pontuais, mas implica enfrentar formas sutis de violência que atravessam o cotidiano institucional, criando condições mais humanas, solidárias e democráticas de convivência.

No contexto da Universidade pública, essas questões se intensificam ao se articularem às desigualdades sociais, econômicas e territoriais que atravessam a trajetória dos sujeitos.

Estudantes que conciliam estudo e trabalho, servidores sobrecarregados, docentes submetidos a múltiplas demandas e comunidades acadêmicas localizadas fora dos grandes centros enfrentam desafios adicionais que impactam diretamente sua saúde emocional. A fragilidade de políticas permanentes de cuidado e a limitação de infraestrutura adequada tendem a agravar essas vulnerabilidades, comprometendo não apenas o bem-estar individual, mas também a qualidade das relações institucionais.

Em um estudo realizado em 2017, desenvolvido no âmbito da graduação como trabalho de conclusão de curso da egressa Aline Mamede Aguiar, sob orientação da professora Poliany Cristiny de Oliveira Rodrigues, analisou-se a prevalência de sintomas de ansiedade entre estudantes universitários e sua relação com fatores sociodemográficos e hábitos de vida acadêmica. A pesquisa foi realizada com 393 estudantes da UNEMAT, utilizando a Escala Hospitalar de Ansiedade e Depressão e um questionário sociodemográfico e acadêmico. Os resultados indicaram que 45,3% dos participantes apresentaram diagnóstico provável de ansiedade, com pontuação média de 10,78, caracterizando a presença de sintomas moderados (RODRIGUES; SOUZA, 2021).

Observou-se maior prevalência de ansiedade entre estudantes do primeiro semestre, aqueles que não praticavam atividades físicas, apresentavam padrões inadequados de sono ou dormiam menos de seis horas por noite. A média de idade dos participantes foi de 23,12 anos, com predominância do sexo feminino (75,6%). Além disso, os estudantes que precisaram mudar de cidade para cursar a graduação apresentaram média de ansiedade superior à daqueles que permaneceram em sua cidade de origem, sugerindo que o afastamento do convívio familiar e a adaptação a um novo contexto de vida podem contribuir para o surgimento ou intensificação de sintomas ansiosos (RODRIGUES; SOUZA, 2021).

Nessa perspectiva, ganha relevância o conceito de apoio social, entendido como o conjunto de relações que oferecem ajuda emocional, material ou informacional entre pessoas ou grupos. Esse apoio pode se manifestar em dois níveis: o íntimo, presente em vínculos próximos, como família e amigos, e o comunitário, associado ao sentimento de pertencimento a redes sociais mais amplas, que contribuem para a construção da identidade social e para o bem-estar psicológico (SILVEIRA et al., 2016).

No âmbito desta pesquisa, a saúde mental emerge como dimensão transversal da Cultura de Paz, mostrando-se fundamental para compreender como a comunidade acadêmica percebe, vivencia e avalia as práticas institucionais de convivência. As experiências observadas indicam que o cuidado com o sofrimento psíquico está diretamente relacionado à existência de espaços de diálogo, escuta e reconhecimento no cotidiano universitário. Assim, a saúde mental não se

apresenta como elemento periférico, mas como eixo estruturante de uma universidade comprometida com os Direitos Humanos e com a construção de relações mais pacíficas e inclusivas.

Dessa forma, afirmar a saúde mental como parte constitutiva da Cultura de Paz implica reconhecer que não há convivência democrática possível em contextos marcados pelo adoecimento, pelo silenciamento e pela naturalização das desigualdades. Promover ambientes universitários saudáveis exige enfrentar violências estruturais e culturais, ressignificar práticas institucionais e fortalecer uma cultura orientada pelo cuidado, pela empatia e pela corresponsabilidade. Ao assumir esse compromisso, a Universidade reafirma seu papel social como espaço de formação integral e de transformação das relações sociais.

8.3 A lógica liberal e seus impactos sobre a saúde mental

A forma como as sociedades contemporâneas se organizam tem sido fortemente atravessada pela lógica liberal, sobretudo em sua versão neoliberal. Não se trata apenas de um modelo econômico, mas de uma racionalidade que influencia modos de viver, de se relacionar e até de compreender a si mesmo. Nesse contexto, valores como competitividade, desempenho, eficiência e responsabilização individual ganham centralidade, passando a definir o que é entendido como sucesso, produtividade e reconhecimento social.

Esse tipo de organização social afeta diretamente a saúde mental, pois transforma o dia a dia em um espaço constante de cobrança e comparação. Assim, experiências como ansiedade, depressão, estresse e esgotamento emocional não podem ser vistas apenas como problemas individuais, mas como sintomas de um ambiente social que produz e intensifica o sofrimento. Como aponta Byung-Chul Han (2015), vivemos em uma “sociedade do cansaço”, marcada por excessos de exigência e pela internalização da obrigação de estar sempre rendendo e performando.

Diante dessas transformações, este capítulo propõe analisar os impactos da racionalidade liberal sobre a saúde mental, articulando essa discussão aos princípios da Cultura de Paz, compreendida como um conjunto de valores, atitudes e práticas fundamentadas no diálogo, na solidariedade, na justiça social e na promoção dos Direitos Humanos. Nesse contexto, a lógica liberal estrutura-se a partir da centralidade do indivíduo, concebido como livre, autônomo e responsável por suas próprias escolhas. Em sua expressão neoliberal, essa racionalidade se aprofunda e passa a orientar não apenas as políticas econômicas, mas também os próprios modos de constituição dos sujeitos. Segundo Dardot e Laval (2016), o

neoliberalismo institui uma nova forma de governar, que atua sobre os sujeitos, levando-os a se comportarem como empresas de si mesmos. Assim, “é certo que o governo, no neoliberalismo, longe de remeter à disciplina para alcançar o mais íntimo do indivíduo, visa, na verdade, obter um autogoverno do indivíduo, isto é, produzir certo tipo de relação deste consigo mesmo” (DARDOT; LAVAL, 2016, p. 18).

Para Foucault, as análises clássicas sobre a sociedade de consumo tornam-se insuficientes quando se observa o funcionamento do neoliberalismo. Tradicionalmente, o indivíduo era compreendido como alguém dividido entre dois papéis: de um lado, consumidor; de outro, produtor. Essa divisão gerou interpretações sociológicas que buscavam explicar os conflitos, desejos e frustrações próprios do consumo de massa. No entanto, no neoliberalismo, essa separação perde sentido, pois o sujeito passa a ser entendido como alguém que consome e produz ao mesmo tempo, transformando-se continuamente em um empreendimento de si mesmo. Isso implica uma mudança profunda na concepção do *homo oeconomicus*, que deixa de ser apenas um agente racional que troca bens e passa a ser um sujeito permanentemente mobilizado a se aprimorar, investir em si e competir. Nesse contexto, a insatisfação não é um efeito colateral, mas um elemento estrutural: o indivíduo nunca é suficiente, nunca produz o bastante, nunca alcança plenamente o ideal esperado, o que alimenta um ciclo contínuo de cobrança, frustração e autovigilância (FOUCAULT, 2008, p. 311).

No campo da Cultura de Paz, a racionalidade liberal se mostra especialmente problemática, pois enfraquece valores como cooperação, solidariedade e cuidado coletivo. Ao priorizar a competição e o individualismo, sendo que esta lógica tende a fragilizar vínculos comunitários e a enfatizar a responsabilidade individual sobre o sucesso ou fracasso acadêmico e profissional. Na UNEMAT, isso pode ser observado em situações em que estudantes enfrentam pressão para obter altas notas ou ingressar em estágios sem o apoio estrutural adequado, em vez de serem articulados espaços coletivos de aprendizagem colaborativa, tutoria entre pares ou apoio psicossocial mais robusto. Essa lógica também se manifesta na gestão de demandas estudantis, como acesso a transporte, bolsas ou atendimento especializado. Quando os problemas são tratados como questões individuais, ao invés de identificados como desafios coletivos que exigem resposta institucional.

Além disso, a lógica liberal promove a individualização de dificuldades que são estruturalmente produzidas, como a insegurança financeira, a sobrecarga de trabalho docente e discente, e as desigualdades de acesso a recursos tecnológicos e materiais (FOUCAULT, 2008). Na UNEMAT, muitos estudantes relatam sofrimento emocional decorrente da necessidade de conciliar trabalho, estudo e responsabilidades familiares sem políticas institucionais adequadas

de suporte, gerando sentimentos de culpa, inadequação e esgotamento. Esse sofrimento tende a ser vivido de forma isolada, já que faltam muitas vezes práticas sistemáticas de acolhimento, diálogo e corresponsabilização, como grupos de apoio, rodas de conversas orientadas por profissionais ou ações de promoção da saúde mental em larga escala, contrariando os princípios da Cultura de Paz, que pressupõem reconhecimento coletivo, diálogo e corresponsabilidade institucional. ((GALTUNG, 1996)

8.4 Estratégias de cuidado em saúde mental no contexto da UNEMAT

O cuidado em saúde mental no contexto universitário demanda abordagens que superem o modelo clínico tradicional, incorporando a análise das dinâmicas institucionais, organizacionais e relacionais que atravessam o cotidiano de trabalho. Na UNEMAT, essa perspectiva é evidenciada a partir da fala da psicóloga Dimitri, entrevistada nesta pesquisa, cuja atuação não se concentra na oferta de psicoterapia individual, mas se orienta por ações de acompanhamento, prevenção e promoção da saúde mental no contexto institucional. Segundo ela, “a gente não faz a psicoterapia, que é o tratamento de saúde, né? [...] fazemos um acompanhamento de saúde das pessoas”. Essa diferenciação revela uma concepção ampliada de cuidado, que busca articular demandas individuais com respostas institucionais, fortalecendo redes de apoio e estratégias coletivas.

Outro aspecto central dessa atuação é o alcance institucional do serviço, que atende servidores de todos os campi, ainda que majoritariamente de forma remota. Dimitri destaca que “qualquer pessoa pode chegar aqui, qualquer servidor”, o que reforça a ideia de acesso universal, mas também evidencia limitações estruturais, como a falta de espaços adequados para atendimento presencial. Além disso, a psicóloga chama atenção para a insuficiência de profissionais diante da dimensão da Universidade, ao afirmar que “agora estamos com dois [psicólogos] para quase 2300 servidores”. Esse cenário aponta para um descompasso entre demanda e capacidade institucional, afetando diretamente a efetividade das estratégias de cuidado.

Na organização das ações de cuidado em saúde mental na UNEMAT, há uma divisão de atribuições entre os profissionais, de modo a atender diferentes demandas institucionais. Dimitri explica que sua atuação está mais vinculada à dimensão organizacional e às políticas de saúde do trabalhador, enquanto o outro psicólogo desenvolve atividades voltadas a processos pedagógicos e educacionais junto aos estudantes. Segundo ela, “ele é um psicólogo voltado para a área pedagógica, para a área educacional e não para terapia”, o que inclui ações

relacionadas à inclusão, adaptação curricular e acompanhamento de dificuldades educacionais específicas.

Ao longo de 2025, a atuação da equipe psicossocial da UNEMAT foi marcada pela estruturação inicial do setor e pela consolidação de uma política institucional voltada à saúde e segurança no trabalho. Conforme relatório cedido pela instituição, as ações tiveram como base um plano de trabalho construído especificamente para esse período, com foco na implementação de um setor permanente voltado a essa área. Entre as principais iniciativas, destacam-se as viagens institucionais para conhecer experiências de outras equipes, as reuniões de alinhamento interno, a elaboração do plano de trabalho e a organização do primeiro Fórum de Saúde Mental da UNEMAT, realizado de forma online e aberto a toda a comunidade acadêmica. Esse fórum contou com palestras educativas e rodas de conversa, ampliando o debate sobre saúde mental entre estudantes, técnicos e docentes, além de fomentar a construção coletiva de propostas para a Universidade. Além dessas ações iniciais, a equipe realizou, ao longo do ano, um extenso ciclo de Fóruns de Saúde de Trabalhadores, que percorreu diversos campus da UNEMAT, incluindo Cáceres, Barra do Bugres, Sinop, Colíder, Alta Floresta, Diamantino, Tangará da Serra, Nova Mutum, Juara, Pontes e Lacerda, além do escritório de Cuiabá e da sede administrativa.

Esses fóruns tiveram como objetivos principais a aproximação com os servidores, o fortalecimento de vínculos, o levantamento das demandas mais recorrentes e a construção de propostas de melhoria para as condições de trabalho. Paralelamente, a equipe participou de capacitações, conferências, seminários e campanhas temáticas, como o Seminário de Enfrentamento ao Assédio e à Violência e o Seminário de Saúde Mental “Ser Inteiro - Corpo, Mente e Emoção”, em parceria com a Pró-Reitoria de Assuntos Estudantis. No campo do atendimento direto, foram realizados 102 acolhimentos psicossociais, 34 acompanhamentos psicossociais, 97 atendimentos psicossociais e 8 visitas domiciliares, evidenciando que, além das ações coletivas e preventivas, o cuidado individual também compôs uma dimensão central da atuação da equipe em 2025.

Além das ações já consolidadas em 2025, a psicóloga Dimitri também compartilhou informações preliminares sobre o plano de trabalho para 2026, que ainda se encontra em fase de elaboração e tramitação institucional. Esse documento indica a continuidade do processo de estruturação de uma política de saúde e segurança no trabalho, tida como uma estratégia de promoção, prevenção e proteção da saúde dos servidores, alinhada às mudanças normativas e às demandas contemporâneas do mundo do trabalho.

Entre as diretrizes previstas, destacam-se a ampliação das ações de saúde mental, a criação de espaços de escuta e acolhimento, a descentralização das atividades para os diferentes campus e a implementação de metodologias participativas, como fóruns, oficinas e campanhas educativas. Tais iniciativas se aproximam diretamente dos princípios da Cultura de Paz, ao priorizarem o diálogo, a construção coletiva, a prevenção de violências e a promoção de relações mais cooperativas e solidárias no ambiente institucional. (GALTUNG, 1996)

Nesse contexto, o campus de Cáceres também deve assumir um papel estratégico na consolidação dessas políticas, tanto por sua proximidade física com a sede administrativa quanto pela densidade de integrantes da comunidade acadêmica, concentrando o maior número de servidores da UNEMAT. As ações previstas para 2026 incluem, por exemplo, campanhas permanentes de saúde mental, atividades educativas sobre diversidade, gênero e letramento racial, capacitações em círculos de construção de paz, oficinas de habilidades socioemocionais e a criação de salas de decompressão e descanso, pensadas como espaços de cuidado cotidiano. Tais propostas reforçam a compreensão de que a promoção da saúde mental não se restringe a intervenções pontuais, mas envolve a transformação das condições institucionais que produzem sofrimento. Assim, o campus de Cáceres se configura como um laboratório vivo dessas práticas, podendo irradiar experiências bem-sucedidas para os demais campus, fortalecendo a Universidade como um todo enquanto espaço de convivência, justiça social e construção cotidiana da Cultura de Paz.

9. APRESENTAÇÃO DOS ACHADOS

Interpretar os dados, nesta pesquisa, significa buscar compreender como os sujeitos constroem sentidos sobre a paz, a violência, a Universidade e as formas de convivência que atravessam o cotidiano institucional. Não se trata apenas de registrar o que é dito, mas de observar como esses sentidos se organizam, identificando aproximações, divergências, ambiguidades e tensões presentes nos discursos. Nesse processo, também ganham relevância as contradições, os silêncios e as hesitações, pois eles expressam dimensões importantes das experiências vividas. A interpretação envolve, ainda, relacionar essas falas ao contexto específico da UNEMAT, às referências teóricas que fundamentam o estudo, e à própria pergunta de pesquisa. Assim, não se busca alcançar uma “verdade” única, mas compreender as múltiplas formas pelas quais os participantes percebem, vivenciam e significam a Cultura de Paz no ambiente universitário.

Nesse sentido, esta dissertação busca compreender como a Cultura de Paz é significada, vivida, tensionada e projetada no interior da UNEMAT, a partir das narrativas e experiências dos sujeitos que compõem sua comunidade acadêmica. A análise se orienta pela compreensão das trajetórias pessoais e dos sentidos de pertencimento, entendendo como as histórias de vida influenciam as percepções sobre paz, violência e convivência. Consideram-se, ainda, os valores e visões de mundo que sustentam essas concepções, bem como a forma como os participantes se relacionam com a instituição, ora percebida como espaço de acolhimento, ora como ambiente de conflitos e disputas. Além disso, a pesquisa investiga as diferentes compreensões de Cultura de Paz e as expectativas de futuro expressas nos discursos, revelando que essas perspectivas não são homogêneas, mas atravessadas por tensões, ambivalências e desejos. Assim, mais do que definir o que é a Cultura de Paz, o estudo procura entender como ela é construída, negociada e imaginada no cotidiano universitário.

9.1 Percepções sobre Cultura de Paz na UNEMAT: uma análise interpretativa a partir das narrativas de trabalhadores terceirizados

Esta seção apresenta uma análise interpretativa das percepções sobre a Cultura de Paz na UNEMAT a partir das narrativas de trabalhadores terceirizados, sujeitos que, embora façam parte do cotidiano universitário, muitas vezes permanecem à margem dos processos decisórios e das políticas institucionais. Ao privilegiar essas vozes, busca-se compreender como a paz, a violência, o pertencimento e o reconhecimento são vivenciados e significados no interior da

Universidade, revelando tensões, silenciamentos e possibilidades de transformação. A análise está organizada em eixos temáticos que percorrem desde as concepções de paz expressas pelos entrevistados até suas experiências de violência, hierarquias simbólicas e relações de pertencimento, problematizando a distância entre discursos institucionais e práticas cotidianas. Ao final, são discutidos os principais desafios para a efetivação da Cultura de Paz na UNEMAT, a partir da perspectiva daqueles que ocupam posições historicamente invisibilizadas.

9.1.1 Nota metodológica

Esta seção apresenta uma análise qualitativa interpretativa, baseada em entrevistas semiestruturadas realizadas com trabalhadores terceirizados da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT). A análise buscou identificar padrões e contradições nas falas dos entrevistados, conectando essas experiências reais aos conceitos teóricos da Cultura de Paz, como as contribuições de Johan Galtung quanto às noções de paz negativa e paz positiva e às formas de violência direta, estrutural e cultural (GALTUNG, 1996); de Paulo Freire, no que se refere ao diálogo, ao reconhecimento e à humanização (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996); e de Michel Foucault, relacionados às dinâmicas de poder e aos processos de hierarquização (FOUCAULT, 1996; FOUCAULT, 2008). Para resguardar o anonimato, os participantes são identificados como Entrevistados 1, 2, 3 e 4.

9.1.2 Considerações iniciais: caminhos interpretativos da análise

Este item analisa as percepções de trabalhadores terceirizados sobre paz, violência, pertencimento e Cultura de Paz no cotidiano da UNEMAT. Parte-se do entendimento de que esses sujeitos ocupam posição central para o funcionamento da instituição, porém frequentemente vivenciam um menor reconhecimento simbólico e uma participação mais limitada aos espaços de decisão. Dessa forma, as falas são entendidas como formas de expressar experiências e sentidos construídos no contexto social, permitindo compreender como a Universidade é vivida e interpretada por um grupo que, muitas vezes, não aparece nas narrativas oficiais.

A análise busca verificar não só o que é dito, mas também silêncios e contradições, para entender como as experiências cotidianas moldam a percepção dos sujeitos e revelam desafios para a construção de uma Cultura de Paz na Universidade pública. Não se pretende “provar” a

realidade da Universidade a partir dos depoimentos, mas entender como as experiências do dia a dia organizam a forma como os sujeitos percebem a instituição.

9.1.3 Concepções de paz: entre segurança, fé e tranquilidade

É possível observar que a paz é frequentemente remetida a tranquilidade, calma e ausência de conflitos visíveis. Essa compreensão tende a aproximar a paz de uma estabilidade emocional e segurança, mais do que a processos coletivos de justiça e participação. Esse sentido se vincula ao que Galtung (1996) denomina paz negativa, marcada pela ausência de violência direta, sem necessariamente implicar transformação das condições estruturais que produzem desigualdades.

“Quando você escuta a palavra paz, o que vem em mente? Tranquilidade, calma, mais isso mesmo.” (Entrevistado 4)

Em alguns casos, a paz é vinculada à fé e à religiosidade, funcionando como recurso de enfrentamento diante da insegurança e da imprevisibilidade do cotidiano. Nesse contexto, a paz é vista como algo pessoal e espiritual, o que pode ajudar no cuidado individual, mas também acaba colocando sobre a pessoa a responsabilidade de resolver problemas que na verdade são sociais.

“Quando você escuta a palavra paz, o que lhe vem à mente? Igreja, né? Igreja. Igreja. Católica paz. (entrevistado 1)

A paz também é relacionada à segurança pública e ao medo de violência urbana, indicando que o horizonte de sentido dos entrevistados é fortemente atravessado pela experiência de risco. Nesses relatos, a paz é entendida como condição de circular sem ameaça, o que reforça a centralidade da paz negativa na percepção cotidiana.

E quando você escuta a palavra violência? Violência os bairros, a cidade, né? Aqui é poucos bairros que você entra depois das 10 da noite com medo de assalto, muito assalto. Antigamente não tem assalto que nem tem agora. Os cara tá assaltando moto, pega celular, toma celular, entendeu? Antigamente não tinha isso, agora tá perigoso.” (Entrevistado 1)

A forma como um dos entrevistados compreende a paz vai além de algo apenas individual ou espiritual e se relaciona diretamente com as condições sociais em que as pessoas vivem. Para ele, não é possível existir paz quando há desigualdade, exclusão ou injustiça. Essa ideia aparece claramente em sua fala, ao afirmar que “a paz vem justamente da justiça, porque não existe paz num lugar injusto” (Entrevistado 2). Essa compreensão indica que a paz também depende de mudanças nas estruturas sociais e nas relações institucionais.

9.1.4 A experiência da violência: naturalização, banalização e silenciamento

As entrevistas indicam que a violência é percebida tanto como evento explícito quanto como experiência difusa, incorporada ao cotidiano. Em determinados relatos, evidencia-se um processo de naturalização e banalização do fenômeno, o que reduz a capacidade de estranhamento e contestação. Esse aspecto se relaciona às formas de violência estrutural de Galtung, nas quais o sofrimento se torna parte do cenário social sem que um agressor imediato seja identificável (GALTUNG, 1996).

“E quando você escuta a palavra violência... ele já fica... parece que até normal.”
(Entrevistado 2)

A violência também é relacionada com sofrimento e tristeza, retirando um pouco do foco da agressão física para os efeitos emocionais. Além disso, ainda que alguns entrevistados não relatem violência direta vivida no campus, aparecem referências a relatos de assédio e violência sexual, indicando narrativas de um clima institucional de alerta.

“Tristeza... eu nunca sofri nenhum tipo de violência, mas eu já vi ouvi relatos de violência sexual, de assédio.” (Entrevistado 3)

No âmbito institucional, aparecem formas de violência simbólica ligadas à desvalorização e à invisibilização dos terceirizados. A partir de uma leitura inspirada em Foucault, essas práticas podem ser entendidas como efeitos das relações de poder, que definem quais saberes e posições são reconhecidos e quais são silenciados (FOUCAULT, 2008). Essas dinâmicas enfraquecem a convivência democrática e dificultam a construção de uma paz positiva (GALTUNG, 1996).

“O povo acha que a gente tá ali não é nada... mas a gente escuta muita coisa... quando você trata as pessoas de forma desigual, injusta, elas se tornam uma violência.”
(Entrevistado 3)

9.1.5 Pertencimento, reconhecimento e hierarquias institucionais

Quanto ao pertencimento, observa-se uma experiência desigual: alguns entrevistados afirmam sentir-se parte da instituição, enquanto outros expressam distanciamento. Em geral, quando o pertencimento é afirmado, ele aparece associado ao papel funcional desempenhado no cotidiano do campus. Esse reconhecimento, contudo, tende a ser limitado, pois não implica necessariamente participação, escuta e valorização simbólica, permanecendo restrito às expectativas institucionais e às lógicas organizacionais (GIDDENS, 2003; LUHMANN, 2016).

“Tem gente... igual eles falam que é nós que faz isso aqui funcionar... a gente que chega primeiro, que cuida, que limpa.” (Entrevistado 4)

Em sentido oposto, observa-se a negação explícita do pertencimento, associada à percepção de que trabalhadores terceirizados não são consultados e não têm suas opiniões

valorizadas. A ausência de escuta compromete a construção de vínculos institucionais e dialoga com Freire, para quem a humanização depende do reconhecimento do outro como sujeito de palavra e de participação (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

“Você se sente parte integrante... pertencente aqui dentro? Não.” (Entrevistado 3)

As falas também expõem hierarquias simbólicas vinculadas à escolarização e ao status. Um entrevistado relata ter sua fala deslegitimada até que sua formação fosse reconhecida, o que evidencia mecanismos de autorização do discurso típicos de instituições marcadas por hierarquias de saber (FOUCAULT, 1996). Esse processo configura uma forma de violência simbólica e reforça assimetrias que atravessam a convivência universitária, dificultando a construção de relações mais igualitárias e de uma paz positiva (GALTUNG, 1996).

“Você sente que sua opinião é valorizada aqui dentro? Mais ou menos. Porque às vezes a gente fala alguma coisa, mas as pessoas te olham meio assim, tipo: ‘esse cara tá falando o quê?’ Será que ele tem algum conhecimento? Aí depois que a pessoa fala: ‘ah, ele é formado’, aí a conversa muda.” (Entrevistado 2)

“Você sente que as suas opiniões aqui dentro são valorizadas? Não sou muito de dar opinião, né? Até porque, no cargo que a gente exerce, não há muito espaço para isso. É o que eles mandam, e a gente obedece.” (Entrevistado 4)

9.1.6 Cultura de Paz: entre ações isoladas e ausência de política institucional

Em relação à Cultura de Paz, observa-se que o termo ainda é pouco conhecido entre os entrevistados, o que indica fragilidades na forma como esse tema é divulgado e trabalhado institucionalmente. Mesmo quando são mencionadas algumas ações consideradas positivas, elas aparecem como iniciativas isoladas, vinculadas a pequenos grupos, e não como parte de uma política estruturada da Universidade. Essa realidade dificulta a compreensão da paz como um processo coletivo, baseado na justiça, no diálogo e na participação, elementos centrais da noção de paz positiva de Galtung (GALTUNG, 1996). Além disso, essa ausência de familiaridade com o próprio conceito dialoga com a crítica de Paulo Freire, para quem processos educativos que não se fundamentam no diálogo e na participação tendem a esvaziar seu potencial transformador (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996). Essa ausência de familiaridade com o próprio conceito pode ser observada na fala do Entrevistado 1, que afirma: “Você já ouviu falar sobre Cultura de Paz? Não.” (Entrevistado 1).

Embora tenha afirmado não conhecer o termo Cultura de Paz, um dos participantes conseguiu associar o conceito a partir de uma breve explicação, identificando as ações afirmativas como práticas relacionadas a essa perspectiva no contexto universitário. Essa compreensão aparece em sua fala: “Ah, então... não sei muito, né? Pelo que a gente vê, tem

bastante coisa voltada para benefício de quem é de baixa renda. Eu vejo que existem projetos, vários projetos, mas não sei dizer de forma específica o que eles fazem. Acredito que tem sim.” (Entrevistado 4). Ainda que o entrevistado não consiga detalhar essas iniciativas, sua fala indica que a noção de paz, para ele, está associada a práticas de inclusão e ampliação de oportunidades, o que dialoga com a ideia de paz positiva.

Alguns entrevistados mencionam ações como palestras, rodas de conversa e campanhas solidárias. Apesar de valorizadas, tais iniciativas são descritas sem clareza de institucionalização e continuidade, o que sugere dependência de agentes específicos e de mobilizações esporádicas.

“Esse dia teve um... tipo uma palestra... também faz às vezes roda de conversa.”
(Entrevistado 1)

“Tem uns negócios... final de ano recolhe alimento... essas coisinhas assim.”
(Entrevistado 3)

Em contraste, alguns entrevistados relacionam a paz diretamente à ideia de justiça, mostrando que, mesmo sem dominar o termo “Cultura de Paz”, compreendem que ela depende de condições mais amplas de igualdade e respeito. Essa percepção aparece de forma clara na fala do Entrevistado 4, ao afirmar que “a paz vem justamente da justiça, porque não existe paz num lugar injusto” (Entrevistado 4).

9.1.7 Desafios para a efetivação da Cultura de Paz na UNEMAT

Os relatos indicam que a efetivação da Cultura de Paz enfrenta diversos desafios no dia a dia da Universidade. Entre eles, pode apontar a pouca divulgação do tema e a dificuldade de compreensão sobre seu significado de fato. Além disso, os entrevistados apontam a ausência de espaços permanentes de diálogo, nos quais diferentes segmentos da comunidade acadêmica possam se expressar, ser ouvidos e participar das decisões. Somado a isso existe a desvalorização simbólica de alguns grupos, como os trabalhadores terceirizados, e a reprodução de desigualdades sociais dentro do próprio campus.

“Eu acho que as pessoas têm que entender mais... tem que ter mais divulgação, mais palestra, falar mais... pra entender mais e saber pegar seus direitos.” (Entrevistado 4)

Também aparece a necessidade de reconhecimento e respeito nas relações cotidianas, incluindo o enfrentamento de menosprezos e discriminações por cor/raça, condição econômica e posição ocupacional. Esse ponto dialoga com Freire quanto à humanização e com Galtung quanto à violência estrutural e cultural, indicando que a paz positiva exige transformação das condições que produzem desigualdades. (FREIRE, 1987; GALTUNG, 1996).

“Ter mais... como valorizar mais a pessoa como pessoa... não é porque um professor vai menosprezar... por cor, raça... porque eu tenho dinheiro, você é menos que eu.”
(Entrevistado 2)

9.1.8 Considerações finais: a perspectiva dos trabalhadores terceirizados

Em síntese, as entrevistas indicam que a paz é compreendida, em sua maioria, como tranquilidade, fé e sensação de segurança. Isso mostra que, para os entrevistados, a paz está mais ligada à ausência de conflitos e violências diretas do que a mudanças estruturais, o que evidencia a predominância de uma noção de paz negativa (GALTUNG, 1996). Ao mesmo tempo, a violência é percebida como um fenômeno amplo, que nem sempre se manifesta de forma explícita, mas que, em muitos casos, é naturalizada e incorporada ao cotidiano, incluindo dimensões simbólicas e institucionais (GALTUNG, 1996; FOUCAULT, 2008). Já o sentimento de pertencimento à Universidade aparece de forma desigual, sendo, em vários relatos, limitado pela falta de escuta, de participação nos espaços de decisão e de reconhecimento social, o que fragiliza a construção de vínculos coletivos e democráticos (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

Ao mesmo tempo, algumas falas mostram que os entrevistados associam a paz à ideia de justiça, o que indica a possibilidade de ampliar essa compreensão para algo mais coletivo e transformador, em consonância com a noção de paz positiva (GALTUNG, 1996). No entanto, para que essa visão se fortaleça, é necessário que a Universidade invista em processos formativos, crie espaços permanentes de diálogo e desenvolva políticas institucionais que reconheçam a diversidade de pessoas que fazem parte da comunidade acadêmica, conforme defende Freire ao enfatizar o diálogo e a participação como fundamentos da humanização (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996). Dar visibilidade às narrativas dos trabalhadores terceirizados ajuda a mostrar que a Cultura de Paz no ensino superior não pode se limitar a ações isoladas, mas exige mudanças nas relações cotidianas e nas estruturas que mantêm desigualdades e silenciamentos (GALTUNG, 1996).

9.2 Percepções sobre Cultura de Paz na UNEMAT: uma análise interpretativa a partir das narrativas dos acadêmicos

9.2.1 Nota metodológica

Esta seção apresenta uma análise qualitativa de caráter interpretativo, baseada em entrevistas semiestruturadas realizadas com estudantes da Universidade do Estado de Mato

Grosso (UNEMAT). O estudo busca compreender não apenas o que os acadêmicos dizem de forma direta, mas também os silêncios, as ênfases, as hesitações e as contradições presentes em suas narrativas, entendendo tais elementos como constitutivos do processo de produção de sentidos.

Do ponto de vista teórico, a análise dialoga com Johan Galtung, especialmente na distinção entre paz negativa e paz positiva, bem como nas noções de violência direta, estrutural e cultural (GALTUNG, 1996); com Paulo Freire, ao enfatizar o diálogo, o reconhecimento e a humanização como fundamentos das relações educativas e sociais (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996); e com Michel Foucault, ao problematizar as relações de poder, controle e hierarquização nos espaços institucionais (FOUCAULT, 1979; 1999). Articula-se ainda com a perspectiva de Niklas Luhmann, ao compreender essas narrativas como formas de comunicação social que produzem sentidos sobre a realidade (LUHMANN, 1995), e com Hannah Arendt, especialmente a partir de sua distinção entre poder e violência (ARENDDT, 2001).

Para resguardar o anonimato, os participantes são identificados como Aluno 1, Aluno 2, Aluno 3, Aluno 4, e assim sucessivamente até o Aluno 14. Ressalta-se que o Aluno 5 não aparece nesta análise, pois o arquivo de áudio de sua entrevista foi corrompido, impossibilitando sua transcrição e inclusão no corpus da pesquisa.

9.2.2 Considerações iniciais: caminhos interpretativos da análise

Na observação em questão busca-se compreender como os estudantes entendem a paz a partir de suas experiências, valores e trajetórias dentro da UNEMAT. Parte-se da ideia de que essas concepções não são iguais para todos, nem surgem de forma neutra, mas são construídas socialmente, influenciadas pelas vivências pessoais, pelas relações na Universidade e pelos contextos históricos.

Assim como no caso dos trabalhadores terceirizados, as falas dos estudantes são interpretadas não apenas como relatos do que acontece, mas como maneiras de dar sentido ao mundo, à Universidade e a si mesmos. Nesse sentido, não se pretende “verificar” se a Universidade é ou não um espaço de paz, mas compreender como esses sujeitos percebem, vivenciam e expressam essa ideia em seu cotidiano.

9.2.3 Percepções sobre conceito de Paz na UNEMAT: uma análise interpretativa a partir das narrativas dos Alunos

As concepções de paz relatadas pelos estudantes da UNEMAT não são iguais, e sim uma mistura de tensões, ambiguidades e silêncios. Em algumas falas, a paz aparece associada à tranquilidade, à harmonia e ao bem-estar relacional, já em outras, é vivida como uma experiência subjetiva e afetiva, ligada ao pertencimento. Para uma parcela menor, a paz surge como valor político, relacionado à justiça, à igualdade e ao acesso a direitos. Esses sentidos não se excluem, mas coexistem, por vezes de modo contraditório, revelando a complexidade da experiência estudantil e os limites concretos para a construção de uma Cultura de Paz no cotidiano universitário.

Um exemplo desse choque aparece quando os estudantes afirmam valorizar a harmonia e a ausência de conflitos, mas ao mesmo tempo relatam dificuldades em se posicionar ou participar ativamente dos espaços institucionais, ou quando um aluno expressa que nem sempre se vê como sujeito efetivamente ouvido nos processos decisórios, o que gera frustração, distanciamento e sensação de impotência diante da instituição.

Essas tensões podem ser compreendidas a partir de Niklas Luhmann, para quem os sentidos são produzidos nas relações de comunicação, sendo a sociedade constituída por processos comunicativos que organizam expectativas e interpretações da realidade (LUHMANN, 2016). Embora os estudantes expressem expectativas de escuta, reconhecimento e participação, a universidade, enquanto sistema, nem sempre responde de forma equivalente, gerando ruídos, frustrações e silêncios que afetam diretamente a maneira como a paz é vivida. Nesse cenário, a paz tende a ser entendida mais como adaptação às normas do que como possibilidade efetiva de transformação. Já na perspectiva de Hannah Arendt, essas contradições indicam o enfraquecimento da dimensão pública da experiência estudantil, uma vez que o poder se constitui na ação coletiva e no espaço de aparecimento dos sujeitos, e não pela imposição ou pela supressão do conflito (ARENDRT, 2007). Quando o conflito é visto apenas como algo negativo, a paz se confunde com conformismo e acomodação, e a ausência de tensões visíveis pode significar não harmonia, mas o apagamento de diferenças e a redução dos espaços de participação (ARENDRT, 2001).

Diante da pluralidade de sentidos atribuídos à paz, a análise foi organizada em três subeixos, entendidos não como categorias rígidas, mas como núcleos interpretativos que permitem compreender como os estudantes vivenciam e significam a paz no cotidiano universitário. Essa divisão responde a uma estratégia da análise qualitativa interpretativa, voltada a evidenciar regularidades, tensões e deslocamentos de sentido nas falas. Assim, os subeixos abordam: (1) a paz como tranquilidade e ausência de conflitos; (2) a paz como experiência subjetiva, afetiva e de pertencimento; e (3) a paz como valor político, associado à

justiça, à igualdade e aos direitos. Esses eixos se sobrepõem e, por vezes, se contradizem, revelando a complexidade da experiência estudantil e os limites para a consolidação de uma Cultura de Paz na UNEMAT.

9.2.3.1 Paz como tranquilidade, harmonia e ausência de conflitos

Entre os estudantes da UNEMAT, a paz é frequentemente remetida a um estado de tranquilidade, harmonia e convivência sem conflitos explícitos. Essa associação aparece de forma recorrente nas entrevistas, revelando uma concepção de paz centrada na estabilidade das relações e na ausência de tensões visíveis. Um dos participantes afirma que, ao ouvir a palavra paz, pensa em “Eu acho que paz tem, pode ter vários significados, né? Mas no contexto geral é as pessoas vivendo em harmonia sem conflitos. Assim. Ou, tipo, respeitando a opinião das outras pessoas, entende?” (Aluno 10). De modo semelhante, outro estudante associa a paz a um ideal de convivência sem disputas: “Me vem pomba branca. Me vem isso, sei lá. O mundo com harmonia, alegria, todo mundo aceitando as diferenças dos outros, sem discussão, sem briga” (Entrevistado 6).

Essas falas indicam que, para muitos estudantes, a paz é associada a uma convivência tranquila, na qual os conflitos devem ser evitados. Essa compreensão se aproxima da noção de paz negativa de Galtung, centrada na ausência de violência direta, sem necessariamente implicar transformações nas estruturas que produzem desigualdades (GALTUNG, 1996). No cotidiano da UNEMAT, essa visão se expressa na valorização de ambientes considerados “tranquilos”, mesmo quando atravessados por tensões silenciosas e assimetrias. Em algumas falas, a paz aparece ainda como experiência subjetiva, ligada à liberdade individual, como no relato de um estudante que a define como “tranquilidade, sentimento de liberdade de poder fazer o que eu quero” (Entrevistado 9). Quando reduzida a um sentimento interno, porém, a paz tende a se desvincular das condições sociais que a tornam possível, silenciando conflitos estruturais.

Essa compreensão pode ser aprofundada a partir de Hannah Arendt, para quem a ausência de conflitos não significa, necessariamente, uma convivência democrática. A autora destaca que o debate, as diferenças e a pluralidade de opiniões são constitutivos da vida em sociedade e da esfera pública, pois é na ação e na palavra que os sujeitos se tornam visíveis e constroem o mundo comum (ARENDRT, 2007). Quando os estudantes associam a paz à inexistência de conflitos, acabam, ainda que involuntariamente, despolitizando o conceito, transformando-o em sinônimo de quietude, adaptação e acomodação. No cotidiano

universitário, isso pode contribuir para o silenciamento de críticas, inseguranças e desconfortos que fazem parte da experiência acadêmica, enfraquecendo o espaço público e as possibilidades de ação coletiva (ARENDETT, 2001; 2007).

Esse silenciamento aparece de forma implícita em falas como a do Aluno 7, que relata ter vontade de se posicionar em algumas situações, mas prefere não fazê-lo por receio. Assim como na fala do Aluno 14.

“Você já teve a vontade de dizer algo? Por exemplo, ah, eu já tive vontade, mas eu nunca falei, mas eu já tive vontade, por exemplo, quando você ouve um professor meio que descascar algo que você faz parte, por exemplo, pela organização religiosa. Mas claro, às vezes, talvez por medo de um conflito, né? Porque você não sabe o que que pode acontecer depois, tanto com a própria pessoa que tá gerando o debate, quanto com a própria sala em si. Assim, mas nunca falei nada.” (Aluno 7)

Nesse caso, a busca por tranquilidade se confunde com evitar confrontos, mesmo quando o conflito poderia ser um meio legítimo de expressão e transformação das relações. Do ponto de vista de Niklas Luhmann, essas ideias de paz podem ser entendidas como expectativas que a própria sociedade constrói (LUHMANN, 2016). Quando os estudantes definem a paz como harmonia e ausência de conflitos, eles não estão apenas dizendo o que desejam, mas também indicando quais comportamentos são vistos como adequados dentro da Universidade. Essas expectativas orientam as relações do dia a dia e acabam criando limites, muitas vezes implícitos, sobre o que pode ou não ser dito, questionado ou problematizado, o que contribui para a aparência de que todos estão de acordo (LUHMANN, 2016).

Paulo Freire contribui para aprofundar essa análise ao afirmar que a paz não é sinônimo de acomodação, mas de transformação. Para o autor, o diálogo verdadeiro inclui o conflito como parte do processo de humanização (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996). Quando a paz é entendida apenas como tranquilidade, ela perde sua dimensão política e pedagógica. No contexto da UNEMAT, isso pode se expressar na dificuldade de problematizar relações de poder, desigualdades simbólicas e barreiras à participação estudantil, que permanecem invisibilizadas sob a aparência de uma convivência “harmoniosa” (FREIRE, 1987).

Embora os estudantes valorizem a harmonia, suas falas mostram que a paz é entendida principalmente como ausência de conflitos. Essa visão prioriza a tranquilidade imediata, mas acaba escondendo desigualdades e tensões estruturais da Universidade. O desafio, portanto, é ampliar essa noção de paz, relacionando-a à justiça, ao reconhecimento e à participação, elementos essenciais para uma Cultura de Paz efetiva na UNEMAT (GALTUNG, 1996; FREIRE, 1996).

9.2.3.2 Paz como experiência subjetiva, afetiva e de pertencimento

Para uma parcela dos estudantes, a paz aparece como uma experiência profundamente subjetiva, vinculada a sentimentos de conforto, acolhimento e pertencimento. Diferentemente da concepção anterior, que enfatiza a harmonia e a ausência de conflitos, aqui a paz é entendida como uma sensação interna, relacionada ao modo como cada sujeito se sente em determinados espaços e relações. Um dos entrevistados expressa essa ideia ao afirmar: “Tranquilidade, é eu estar no meu lugar, onde eu me sinto confortável, que eu não me sinto pressionado. Eu realmente fico em paz quando eu sei que eu tô ali, que eu pertencço àquele lugar” (Entrevistado 7).

Essa fala evidencia que a paz, nesse caso, não é definida apenas pela ausência de tensões externas, mas pela sensação de reconhecimento e inserção no espaço universitário. O sentimento de pertencimento aparece como elemento central para que o estudante se perceba em paz, o que aponta para a importância das relações, dos vínculos e das experiências de acolhimento no cotidiano acadêmico.

Outros estudantes associam a paz a imagens de convivência familiar, aconchego e proteção. Um deles afirma: “Acho que paz é tranquilidade, é ficar com a família, almoçar com a família, voltar pra casa, estar num lugar aconchegante para poder ficar que é seu, ter as condições de viver bem” (Aluno 8), também na fala “E esse lugar (de paz), ele tem na minha imaginação uma grama bem verdinha e curta, né? E que tem espaço para eu estar com a minha família e jogar alguma coisa com meus primos e com meus irmãos” (Aluno 12). Em outro relato, a paz é associada à ideia de comunhão e união afetiva:

“Ah, me vem à mente comunhão, assim, pessoas unidas, estando felizes juntas, sabe? É tipo um réveillon em família, sabe? Uma coisa meio assim. Acho que estar em paz é isso: as pessoas estarem juntas e ficando felizes. Estar feliz junto, acho que é paz.”
(Entrevistado 4)

Essas narrativas deslocam a paz para o campo da intimidade e da vida privada, reforçando sua dimensão emocional e afetiva. Retrata uma paz sentida, no corpo e nas relações mais próximas, e não necessariamente pensada como valor político ou institucional. No cotidiano da UNEMAT, isso significa que os estudantes tendem a associar a paz mais às suas vivências pessoais, como se sentir confortável, acolhido ou reconhecido, do que às condições estruturais que organizam a vida universitária.

Hannah Arendt, em sua obra *A Condição Humana*, contribui para a compreensão desse movimento ao distinguir a esfera privada da esfera pública (ARENDR, 2007). Quando valores como a paz permanecem restritos ao plano da intimidade, eles perdem sua dimensão política e

coletiva. Problemas estruturais como desigualdades, hierarquias e exclusões passam a ser vividos como sofrimentos individuais, e não como questões institucionais que demandam resposta pública. Nesse sentido, a paz se transforma em um sentimento pessoal, desvinculado das condições sociais que a tornam possível (ARENDRT, 2007).

Essa compreensão também dialoga com Paulo Freire, para quem a humanização não acontece apenas no plano individual, mas nas relações sociais e na transformação das condições reais de vida (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996). Quando a paz é pensada somente como tranquilidade interior, corre-se o risco de naturalizar violências simbólicas e de silenciar conflitos que fazem parte do cotidiano universitário. Na UNEMAT, isso pode aparecer na dificuldade de questionar relações desiguais entre estudantes, docentes e gestão, assim como na aceitação de práticas que geram desconforto, mas que são vividas de forma silenciosa e individual (FREIRE, 1987).

As falas dos estudantes apontam uma paz fortemente ligada aos vínculos, ao cuidado e ao sentimento de pertencimento, sendo vivida no cotidiano por meio das relações, dos pequenos gestos e da sensação de estar em um espaço acolhedor. Isso é fundamental para a construção de uma Cultura de Paz, pois revela que políticas institucionais só fazem sentido quando são percebidas como experiências reais de reconhecimento (FREIRE, 1996). Assim, a paz, enquanto experiência subjetiva e afetiva, revela tanto sua potência quanto seus limites, pois tende a focar no plano individual e a deixar em segundo plano as dimensões políticas, institucionais e estruturais da vida universitária. Essa ambivalência é central para compreender os desafios da construção de uma Cultura de Paz no cotidiano da UNEMAT.

9.2.3.3 Paz como justiça, igualdade e acesso a direitos

Embora menos recorrente do que as concepções associadas à tranquilidade ou às experiências afetivas, algumas falas expressam uma compreensão de paz vinculada à justiça social, à igualdade e ao acesso a direitos. Nesses casos, a paz deixa de ser pensada apenas como um estado emocional ou relacional e passa a ser entendida como resultado de condições estruturais que organizam a vida social e institucional. Um dos entrevistados afirma que, ao ouvir a palavra paz, o que lhe vem à mente é “O que me vem em mente seria um mundo igualitário para todos. Com igualdade, em que todos tenham acesso a tudo de maneira igual.” (Entrevistado 11)

Essa formulação desloca a paz do campo estritamente subjetivo para o plano das condições materiais e simbólicas de existência. Trata-se de uma compreensão que se aproxima

diretamente do conceito de paz positiva, formulado por Johan Galtung. Ao associar a paz à igualdade de acesso, o estudante reconhece, ainda que de modo intuitivo, que não há paz possível em contextos marcados pela precarização, pela exclusão e pela negação de direitos. (GALTUNG, 1996)

No contexto da UNEMAT, essa percepção pode ser relacionada a experiências concretas dos estudantes com políticas de permanência, bolsas, auxílios, projetos de extensão e oportunidades acadêmicas. Ainda que esses elementos nem sempre sejam mencionados explicitamente, a fala revela que a paz é pensada como algo que depende das condições reais de participação e das possibilidades de acesso aos recursos materiais. A paz, nesse sentido, deixa de ser apenas um sentimento e passa a ser compreendida como uma construção coletiva, mediada por políticas, normas e decisões institucionais.

Essa dimensão política da paz também aparece quando os estudantes relatam frustrações com a falta de escuta institucional. Um deles afirma:

É meio que a gente apresenta as situações pra gente mesmo, sabe? A gente pensa: “ok, é isso, né?”. Ai a gente discute entre a gente e, se for pra resolver alguma coisa, a gente se revolta entre nós, né? Faz alguma movimentação pra ver se eles escutam a gente. Nas redes sociais, eles acabam ouvindo quando a gente faz muita pressão, né? Infelizmente.” (Aluno 8)

Esse relato evidencia que, embora alguns estudantes associam a paz à igualdade e ao acesso a direitos, eles vivenciam, no cotidiano, limites concretos à sua participação efetiva nos processos decisórios. Essa tensão revela que a paz, enquanto valor, é desejada, mas sua realização encontra obstáculos nas dinâmicas institucionais que regulam quem pode falar, quem é ouvido e quem tem suas demandas reconhecidas. Quando os estudantes percebem que suas vozes só são consideradas mediante “movimentações”, isso aponta para a fragilidade dos espaços institucionais de diálogo e para a necessidade de ampliar práticas participativas.

Essas falas dialogam com Hannah Arendt ao mostrar que a paz não pertence apenas ao campo privado, mas à esfera pública, onde as pessoas aparecem, participam e têm seus direitos reconhecidos (ARENDR, 2007). Ao relacionar paz com igualdade, os estudantes indicam que ela depende de como as instituições organizam as oportunidades, garantem a existência de espaços de fala e enfrentam as desigualdades. Embora essa visão apareça com menos frequência, ela é importante porque amplia o sentido de Cultura de Paz, entendendo-a como um projeto coletivo, ligado à participação, à justiça social e às políticas institucionais (ARENDR, 2001; 2007).

9.2.3.4 Síntese analítica das concepções de paz dos Alunos

Em síntese, as concepções de paz entre os estudantes da UNEMAT se mostram múltiplas e atravessadas por tensões. Predominam sentidos ligados à tranquilidade e às experiências afetivas de pertencimento, enquanto a compreensão da paz como valor político, associada à justiça, à igualdade e à participação, aparece de forma menos recorrente. Essa configuração indica que, embora a paz seja fortemente valorizada no plano relacional e subjetivo, ela ainda é pouco reconhecida como um projeto coletivo e institucional. Assim, a construção de uma Cultura de Paz no contexto universitário demanda não apenas ambientes acolhedores, mas também o fortalecimento de práticas de escuta, participação e enfrentamento das desigualdades, capazes de transformar a paz em uma experiência socialmente compartilhada e politicamente significativa.

9.2.4 A experiência da violência: Violência como experiência física, emocional e social

Os relatos dos estudantes da UNEMAT indicam que a violência é percebida e vivida de modos diversos, não se configurando como um fenômeno uniforme. Para alguns, ela se manifesta sobretudo em situações consideradas mais graves ou explícitas, como agressões físicas ou casos amplamente noticiados. Para outros, assume contornos mais sutis, aparecendo nas interações cotidianas, nas relações de poder, em gestos de desrespeito, em práticas de exclusão e em processos de silenciamento.

Um ponto central dessas narrativas é que muitas formas de violência acabam sendo vistas como normais e passam despercebidas. Os estudantes percebem que “algo acontece”, mas têm dificuldade de relacionar essas experiências com problemas institucionais mais amplos. Assim, situações de desrespeito, assédio, medo ou desvalorização são tratadas como casos isolados ou como parte da rotina. Com isso, o sofrimento deixa de ser entendido como resultado de relações estruturais e passa a ser vivido de forma silenciosa e individual, levando muitos a se calarem, se adaptarem e evitarem conflitos.

Essas experiências podem ser entendidas a partir de diferentes autores. Para Foucault, a violência não aparece apenas em agressões diretas, mas também em pequenas práticas do dia a dia que produzem medo, disciplinamento e naturalização das hierarquias (FOUCAULT, 1979; 1999). Para Habermas, o silenciamento ocorre quando faltam espaços reais de diálogo, argumentação e escuta, comprometendo a possibilidade de entendimento mútuo (HABERMAS, 2012). Já em Freire, essas situações são compreendidas como formas de desumanização, que

se manifestam quando os sujeitos não se sentem reconhecidos, ouvidos ou valorizados em sua condição histórica e social (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

Diante da diversidade de sentidos atribuídos à violência, a análise foi organizada em subeixos, não como categorias rígidas, mas como formas de compreender diferentes modos de vivenciar e interpretar essas experiências no cotidiano universitário. Essa divisão permite identificar padrões, tensões e silenciamentos presentes nas falas, mostrando como a violência é sentida, naturalizada e, muitas vezes, invisibilizada na UNEMAT. Assim, a análise se estrutura nos seguintes subeixos: (1) Violência como experiência física, emocional e social; (2) Violência como normalização: quando o sofrimento se torna rotina; (3) Violência, silenciamento e medo: quando falar se torna arriscado; (4) Violência e hierarquias institucionais: quem pode falar, quem deve se calar; e (5) Síntese analítica das concepções de violência dos alunos.

9.2.4.1 Violência como experiência física, emocional e social

Quando os estudantes são questionados sobre o que entendem por violência, as primeiras relações geralmente remetem a imagens de agressões físicas e a episódios noticiados pela mídia. O Aluno 4, por exemplo, descreve sua percepção inicial da violência da seguinte forma:

“Ah, quando você escuta a palavra violência, vem imagens de violência a questão de jornal mesmo, é arma, tiro, eh, as notícias que a gente vê aí na notícia de pessoas que são baleadas e mortas dentro de suas própria casa, né? Entraram em casa, mataram dois, três aí. E aí a gente vai ser notícia isso que me vem enquanto penso em violência.” (Aluno 4)

Essa fala indica que a violência aparece, inicialmente, como algo distante, associado a eventos extremos. A Universidade, nesse primeiro olhar, não aparece em uma visão como um espaço de violência, mas como um lugar relativamente protegido. Porém, conforme as entrevistas avançam, outros estudantes passaram a ampliar essa concepção, reconhecendo que a violência não se restringe à dimensão física. O Aluno 2 aponta isso ao falar que:

“Quando você escuta a palavra violência, aí é um monte de coisa na cabeça, né? É briga, é tudo. Mas eu acho que nem sempre é só violência física, né? Tem a verbal, tem muitos outros tipos de violência que acontece. E também a gente nem sempre tá parte de tudo, né?” (Aluno 2)

Aqui já se observa uma ampliação do conceito de violência, que passa a incluir dimensões simbólicas, verbais e relacionais. Esse deslocamento é relevante porque retira a violência do campo do excepcional e o coloca no cotidiano, mostrando que ela também se manifesta nas interações diárias, muitas vezes de forma naturalizada. Essa concepção ampliada também aparece na fala do Aluno 14, ao relacionar a paz com “ter um ambiente propício para

o desenvolvimento sem violência, tanto mental como física", indicando que o sofrimento psíquico e as experiências emocionais também são compreendidas como formas de violência.

Esse entendimento se torna ainda mais evidente quando os estudantes mencionam situações de assédio, desrespeito e agressões verbais. Nesse sentido, o Aluno 2 acrescenta:

“Que o tamanho dessa Universidade pra gente ter que saber todos esses tipo de que nem agora tem muito assédio, né? Tá tendo aí. Eu mesmo não tinha muita conhecimento desses assédios que acontecia. Só vai sabendo, né?” (Aluno 2)

Essa fala mostra que a violência está presente no cotidiano universitário, mas muitas vezes permanece invisível, sendo reconhecida apenas quando se torna pública ou quando atinge diretamente alguém próximo ao estudante. Como aponta Foucault, essa invisibilidade não é neutra, pois a violência simbólica e institucional opera de forma difusa, por meio de práticas aparentemente normais, como olhares, comentários, silêncios e deslegitimações, sem precisar ser explícita para produzir efeitos (FOUCAULT, 1979; 1999). Nessa mesma direção, Freire contribui ao afirmar que a violência não se restringe ao ato agressivo, mas inclui processos de desumanização, que ocorrem quando o sujeito se sente ignorado, desconsiderado ou deslegitimado, mesmo que essas experiências nem sempre sejam nomeadas como violência (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

9.2.4.2 Violência como normalização: quando o sofrimento se torna rotina

Um dos aspectos mais preocupantes que emergem das entrevistas é a forma como certas experiências de violência passam a ser naturalizadas no cotidiano universitário. Em muitos relatos, os estudantes não descrevem episódios isolados, mas situações que se repetem ao longo do tempo e acabam deixando de ser vistas como problemáticas.

O Aluno 7 expressa esse sentimento ao falar sobre o que entende por violência: “Ah, não sei. Acho que, sei lá, medo. Talvez a sociedade que a gente tá vivendo hoje definiria muito bem violência.” (Aluno 7). Quando questionado sobre se já presenciou algum tipo de violência na Universidade, ele amplia essa percepção:

“Olha, nunca sofri nenhum tipo de violência, mas eu já vi que teve alguns casos e que aparentemente esse ano foi, não sei, mais recorrente que o normal, mas teve bastante caso de... não violência física em si, mas outro tipo de violência assim.” (Aluno 7)

E, ao ser provocado a detalhar, menciona:

“Olha, eu já vi de violência moral. Acho que inclusive teve uma de violência física esse ano também, eh, violência sexual. São casos que eu já ouvi, vi relatos dentro da Universidade.” (Aluno 7)

Esses trechos indicam que a violência não aparece como algo distante, mas como parte do cenário cotidiano, ainda que nem sempre seja vivida diretamente. Ela circula como rumor, como relato, como notícia interna, compondo uma atmosfera de insegurança simbólica. À luz

de Foucault, especialmente a partir das reflexões presentes em *Microfísica do Poder*, esse tipo de violência não se expressa apenas em atos explícitos, mas em pequenas práticas cotidianas que organizam os corpos, controlam comportamentos e moldam modos de pensar. São mecanismos sutis que produzem medo e autocontrole, adaptando os sujeitos e naturalizando o que passa a ser visto como “normal”, deixando de ser reconhecido como violência (FOUCAULT, 1979; 1999).

Habermas ajuda a compreender que essa normalização também está ligada à fragilização dos processos comunicativos. Em contextos nos quais não existem espaços legítimos de escuta, diálogo e debate, essas experiências não são nomeadas coletivamente e acabam sendo silenciadas (HABERMAS, 2012). No cotidiano da UNEMAT, isso aparece quando muitos estudantes percebem que “algo acontece”, mas não conseguem relacionar esses episódios a uma lógica institucional, tratando essas situações como casos isolados, e não como expressões de uma estrutura.

9.2.4.3 Violência, silenciamento e medo: quando falar se torna arriscado

Outro elemento recorrente nas entrevistas é o medo de se posicionar. Muitos estudantes relatam que, mesmo quando percebem situações injustas ou violentas, preferem não se manifestar. Esse silêncio não indica ausência de opinião, mas constitui uma estratégia de autoproteção diante da percepção de que falar pode gerar consequências negativas.

“Quando um aluno ou uma turma tem uma reclamação, nada é mudado. Normalmente, os alunos têm medo de reclamar por sentir que serão represados.” (Aluno 14)

Essa dinâmica também aparece na frustração relatada pelo Aluno 1 em relação a alguns professores que, segundo ele, “não são tão humanos”. Tal percepção pode ser compreendida como uma forma de violência de silenciamento. Não se trata de uma violência explícita, mas de práticas cotidianas que deslegitimam emoções, dúvidas, sofrimentos e modos de ser dos estudantes. Quando docentes adotam posturas distantes, autoritárias ou pouco sensíveis, constroem barreiras comunicativas que inibem a fala, o pedido de ajuda e a participação. Esse tipo de relação não apenas gera frustração, mas produz um ambiente em que os sujeitos aprendem que suas experiências não importam ou não devem ser expressas.

“As frustrações... acho que alguns professores não são tão humanos, assim. Porque tem muitos professores que são ótimos, sensíveis e realmente humanos. Mas tem alguns que não são. E isso me frustrou um pouco, me deixou um pouco frustrada.” (Aluno 1)

A fala do Aluno 8 aprofunda essa compreensão ao revelar como a violência institucional não se manifesta apenas por meio de agressões diretas, mas também por práticas de

silenciamento que produzem medo, desamparo e descrédito. Ao mencionar que casos de assédio são “abafados” e que os processos são lentos, pouco acolhedores e ineficazes, o entrevistado aponta para um contexto em que a denúncia não resulta em proteção, mas em maior exposição e insegurança.

“No DCE, teve um problema recentemente, vários casos de assédio que a universidade tenta abafar. A gente queria que tivesse um tratamento mais rápido, mais adequado e mais acolhedor para as vítimas, e que os processos tramitassem com mais agilidade, né? E aí a gente fica esperando uma resposta, enquanto a pessoa que é agressora continua frequentando o campus. Inclusive, recentemente a gente teve um caso aqui dentro da Universidade, um caso ocorrido dentro da reitoria. E aí, o que acontece? A gente, como aluno, acaba se sentindo desamparado, porque não consegue mudar nada. A gente expressa a nossa opinião, mas isso também não surte efeito, certo? E aí as todo mundo sabe que os valores da faculdade eles estão alinhados aos do governo, né? Então se a gente desagradar eles não tá bom. Se a gente não fizer o que eles querem não vai acontecer nada que a gente quer. Ou se a gente faz o que que eles querem, não acontece nada do que a gente quer também, né? Aí fica na mesma.”

O fato de a pessoa agressora continuar frequentando o campus reforça a percepção de que falar pode ser arriscado, pois não há garantias de cuidado ou de responsabilização. Nesse cenário, o silêncio deixa de ser apenas uma escolha individual e passa a ser produzido institucionalmente, como efeito da descrença nos canais formais, do medo de represálias e da sensação de que a palavra do estudante não tem potência transformadora. Trata-se, portanto, de uma forma de violência simbólica e estrutural, que enfraquece o pertencimento e compromete a construção de uma Cultura de Paz no cotidiano universitário (GALTUNG, 1996; FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

A partir de uma leitura foucaultiana, essa fala permite compreender o silenciamento não como ausência de fala, mas como efeito de relações de poder que regulam o que pode ser dito, por quem e com quais consequências (FOUCAULT, 1979; 1999). Ao relatar que casos de assédio são “abafados” e que os processos são lentos, pouco acolhedores e ineficazes, o entrevistado evidencia o funcionamento de dispositivos institucionais que não apenas administram conflitos, mas produzem subjetividades marcadas pelo medo, pela insegurança e pela autocensura (FOUCAULT, 1979).

9.2.4.4 Violência e hierarquias institucionais: quem pode falar, quem deve se calar

As entrevistas revelam que a violência não é percebida apenas como agressão direta, mas também como efeito de hierarquias institucionais que regulam quem pode falar, quem é ouvido e quem permanece à margem. Muitos estudantes expressam a sensação de que suas vozes possuem menor legitimidade dentro da Universidade, especialmente quando comparadas às de docentes, gestores ou outros atores institucionais.

O Aluno 10, estudante que demonstrou uma postura mais crítica em relação à organização institucional, expressa essa percepção de forma bem direta: “Eu acho que a Universidade tem uma hierarquia, digamos assim. E eu acho que os alunos são a base da pirâmide, da cadeia alimentar” (Aluno 10). Esse relato é importante porque mostra, de forma simples, como o estudante percebe a própria instituição. Ele não está falando apenas de um incômodo pessoal, mas apontando para uma relação de poder que influencia a forma como a Universidade funciona e como ele vive esse espaço.

À luz de Foucault, essa hierarquização não é apenas uma questão administrativa, mas também simbólica, pois define quais vozes são reconhecidas e quais são desconsideradas (FOUCAULT, 1979; 1999). Nesse contexto, a violência não aparece como agressão direta, mas como desvalorização da fala do estudante, que aprende, com o tempo, que sua palavra tem pouco peso. Essa experiência se repete quando os alunos relatam que só são ouvidos por meio de coletivos organizados, enquanto, individualmente, suas falas se perdem. A partir de Habermas, isso pode ser entendido como uma distorção do diálogo, que deixa de ser horizontal e passa a ser controlado por hierarquias (HABERMAS, 2012).

Freire ajuda a compreender os efeitos subjetivos desse processo, pois, quando o estudante percebe que sua palavra não tem valor, ele tende a internalizar essa desvalorização. A violência deixa de ser apenas externa e passa a operar dentro do sujeito, produzindo insegurança, retraimento e adaptação (FREIRE, 1987; FREIRE, 1996).

No cotidiano da UNEMAT, essa hierarquização se expressa em pequenas situações, como na dificuldade de acesso a informações, na demora em respostas, na falta de retorno, no tom de certas interações. Esses microgestos produzem efeitos cumulativos, que moldam a forma como os estudantes se percebem e se posicionam (FOUCAULT, 1979; GALTUNG, 1996).

9.2.4.5 Síntese analítica das concepções de violência dos Alunos

A análise das falas dos estudantes mostra que a violência, no cotidiano da UNEMAT, não aparece apenas em episódios graves ou explícitos. Ela se manifesta de maneira sutil, atravessando relações, discursos e práticas institucionais. A partir do diálogo entre Habermas, Freire e Foucault, é possível compreender que essa violência atua em diferentes níveis, como ruptura do diálogo, como processo de desumanização e como efeito das relações de poder (HABERMAS, 2012; FREIRE, 1987; FREIRE, 1996; FOUCAULT, 1979; 1999). Esses níveis não estão separados, mas se conectam e se reforçam mutuamente. Quando o diálogo falha, o sofrimento passa a ser vivido como um problema individual. Quando isso acontece, ele deixa

de ser discutido coletivamente e acaba sendo naturalizado (HABERMAS, 2012; FREIRE, 1987).

No cotidiano da UNEMAT, essa dinâmica se expressa por meio de silenciamentos, medos, adaptações e descrenças. A violência não precisa ser explícita para produzir efeitos. Ela se infiltra nos modos de falar, de calar, de se posicionar e de pertencer à Universidade (FOUCAULT, 1979; 1999). Esses achados indicam que a construção de uma Cultura de Paz exige mais do que a simples ausência de conflitos. Ela demanda a transformação das condições que produzem desigualdade, silenciamento e insegurança, criando espaços reais de escuta, reconhecimento e participação (GALTUNG, 1996; FREIRE, 1996).

9.2.5 Pertencimento, reconhecimento e hierarquias institucionais

Os relatos dos estudantes mostram que o sentimento de pertencimento e de reconhecimento na UNEMAT não depende apenas de percepções individuais, mas é construído a partir das formas como a instituição funciona, das relações de poder que a atravessam e dos modos de comunicação que organizam o dia a dia universitário. Por isso, essas experiências podem ser compreendidas com apoio de diferentes teorias, que ajudam a explicar como certos contextos favorecem a inclusão e a participação, enquanto outros produzem exclusões e distanciamentos.

A partir de Johan Galtung, essas experiências podem ser entendidas pela diferença entre paz negativa e paz positiva. Como já ressaltado anteriormente, a paz negativa está ligada à ausência de conflitos visíveis, enquanto a paz positiva envolve justiça, reconhecimento, igualdade e condições que garantam dignidade às pessoas (GALTUNG, 1996). Quando os estudantes dizem que se sentem pertencentes à Universidade, mas ao mesmo tempo relatam que nem sempre são ouvidos ou valorizados, isso mostra que essas duas dimensões convivem no cotidiano. O Aluno 1, por exemplo, afirma se sentir parte da instituição: “Com certeza”, mas relativiza o reconhecimento de sua voz na UNEMAT ao dizer: “Porque eu acho que nem todo mundo consegue dizer o que pensa ou ser ouvido”. Essa contradição mostra que sentir-se parte da Universidade não significa, necessariamente, ser de fato reconhecido, o que revela limites nas condições de justiça, participação e cuidado que caracterizam a paz positiva no cotidiano universitário (GALTUNG, 1996).

Situação semelhante aparece no relato do Aluno 2, que, ao ser perguntado se se sente parte integrante da Universidade, responde: “Sim, com certeza”. No entanto, quando questionado sobre se percebe que suas opiniões são valorizadas na instituição, afirma: “Nem

sempre, né? Nem sempre que a gente tem opiniões, as pessoas querem escutar e acatar, né?”. Não se trata apenas de discordâncias individuais, mas de uma assimetria estrutural na distribuição da escuta e da autoridade discursiva. Nesse sentido, o reconhecimento torna-se um dispositivo de poder: alguns falam e são reconhecidos, outros falam, mas permanecem invisíveis (FOUCAULT, 1979; 1996; HABERMAS, 2012).

Para Freire, a negação da palavra, da escuta e da participação constitui uma forma de opressão (FREIRE, 1987). A educação libertadora exige que os sujeitos sejam reconhecidos como produtores de saber, e não apenas como receptores passivos, realmente pertencentes ao processo de aprendizagem. Quando os estudantes relatam frustrações com posturas docentes pouco empáticas, não estão apenas apontando falhas individuais, mas denunciando uma ruptura no processo dialógico (FREIRE, 1987)

“Quais são as suas frustrações ou surpresas em relação à UNEMAT? Em relação aos professores, né! Tem muito professor ruim aqui. Não no sentido de não dominar os conteúdos, porque, nesse aspecto, os conteúdos são muito bons, mas acho que, às vezes, falta solidariedade. Falta um pouco dessa disposição de querer ajudar o aluno, inclusive em algumas questões mais pessoais. Não é se meter na vida do aluno, mas, em um momento difícil, de alguma dificuldade, tentar apoiar. E tem muitos professores que não têm isso. Eu acho que isso acaba dificultando muito a relação com os acadêmicos” (Aluno 2)

Freire contribui para essa leitura ao afirmar que o pertencimento está diretamente ligado aos processos de humanização, uma vez que sentir-se parte implica ser reconhecido como sujeito histórico, capaz de falar, agir e produzir sentidos sobre a própria realidade (FREIRE, 1987). Quando esse reconhecimento não ocorre, instaura-se um processo de desumanização simbólica, no qual o sujeito passa a existir apenas de forma funcional ou marginal no interior das relações sociais (FREIRE, 1987).

Tal desvinculação aparece de forma explícita na fala do Aluno 8, ao ser questionado sobre seu sentimento de pertencimento à instituição. Ao responder se se sente parte integrante da UNEMAT, ele afirma: “Ixe, pior que não, hein? Acho que não.” Quando indagado sobre o motivo, complementa: “Ah, todo mundo aqui é substituível, né?”. Essa percepção revela um sentimento de despersonalização e fragilidade dos vínculos institucionais, onde o estudante não se reconhece como sujeito singular, mas como uma peça facilmente substituível dentro da estrutura universitária. Esse sentimento é reforçado em outro momento da entrevista, quando ele afirma: “A gente, como aluno, acaba se sentindo desamparado, porque não consegue mudar nada. A gente expressa opinião, mas também não surte efeito”.

As duas falas indicam não apenas a ausência de reconhecimento simbólico, mas também a percepção de impotência frente às estruturas institucionais, o que contribui para o enfraquecimento do pertencimento. À luz de Habermas, o pertencimento se constrói no interior

de uma esfera pública viva, onde os sujeitos se reconhecem como interlocutores legítimos (HABERMAS, 2012, v. 1). Quando os estudantes não percebem a Universidade como espaço em que suas vozes importam, o pertencimento também enfraquece (HABERMAS, 2012, v. 1).

Alguns estudantes dizem que existem espaços formais de participação na Universidade, mas afirmam que eles nem sempre geram mudanças reais. Para eles, é possível falar, mas isso não significa que suas opiniões sejam levadas em conta nas decisões. Esse tipo de situação pode ser entendido como uma participação simbólica. Paulo Freire alerta que isso é uma forma sutil de opressão, pois a palavra é permitida, mas o poder de decidir é negado (FREIRE, 1987). Essa percepção também aparece quando os estudantes falam dos colegiados da instituição, nos quais não se sentem capazes de influenciar de fato os rumos das decisões.

O pertencimento não é apenas vivido, mas socialmente produzido. As entrevistas indicam que os estudantes aprendem, ao longo do tempo, o que podem dizer, como devem se comportar e quais expectativas são consideradas aceitáveis no interior da instituição. Na UNEMAT, isso se expressa quando muitos afirmam que preferem “não se envolver”, revelando estratégias de autoproteção diante de hierarquias, silenciamentos e limites simbólicos (FOUCAULT, 1996). Assim, o pertencimento aparece como uma experiência instável, atravessada por vínculos afetivos, mas também por desigualdades de reconhecimento e participação.

A triangulação entre Habermas, Freire e Foucault permite compreender que pertencer não significa apenas estar presente fisicamente, mas ser reconhecido como sujeito de voz, de ação e de transformação (FOUCAULT, 1996). O pertencimento, nessa perspectiva, depende da existência de espaços de diálogo, de relações menos hierarquizadas e da possibilidade real de participação (HABERMAS, 2012, v. 1; FREIRE, 1987). Inexistindo diálogo, reconhecimento e problematização das relações de poder, não há pertencimento (HABERMAS, 2012, v. 1).

9.2.6 Cultura de Paz: entre ações percebidas e dificuldade de nomeação

Os dados coletados mostram que os estudantes da UNEMAT têm uma relação complexa com o conceito de Cultura de Paz. Eles relatam vivências ligadas ao respeito, à boa convivência e à ausência de conflitos diretos, mas, em sua maioria, não reconhecem essas experiências como parte de um projeto institucional planejado e formativo, ou seja não veem isso como algo que a Universidade tenha pensado, organizado e ensinado de forma intencional. Assim, a paz aparece mais como um sentimento pessoal do que como uma construção social, política e

educativa, indicando uma distância entre o que é vivido e o que é compreendido como Cultura de Paz.

O desconhecimento quanto ao assunto se manifesta de forma explícita. O Aluno 1, por exemplo, ao ser questionado diretamente sobre o tema, afirmou: “Não, nunca ouvi falar” (Aluno 1). De modo semelhante, o Aluno 4 declarou: “Nunca ouvi sobre isso”, acrescentando que não consegue visualizar a Cultura de Paz no contexto da Universidade. Essas falas mostram que esse conceito não é trabalhado de forma contínua na UNEMAT e quase não faz parte do dia a dia dos estudantes.

Essa limitação conceitual também se expressa na dificuldade de identificar práticas institucionais associadas à Cultura de Paz. O Aluno 1, após uma breve explicação sobre o tema, relatou: “Ah, não estou me lembrando de nada, se já teve algum, por exemplo. Assim, não... conceito, não” (Aluno 1). De modo semelhante, o Aluno 4 afirmou: “Não, eu não consigo visualizar isso na Universidade” (Aluno 4). Já o Aluno 9 reconhece que há espaços de diálogo e convivência respeitosa, mas os localiza em iniciativas pontuais, e não como política institucional: “Dentro do centro acadêmico é uma Cultura de Paz, porque eu consigo conversar tranquilamente [...], mas a Universidade, em certos casos, é muito omissa” (Aluno 9).

Os relatos apresentados mostram que a paz é vivida de forma pontual, em pequenos espaços do cotidiano, e não como algo assumido pela Universidade como um todo. Essa percepção se conecta ao que foi discutido no capítulo sobre pertencimento, no qual os estudantes afirmam sentir-se parte da instituição, mas não se reconhecem como sujeitos capazes de transformá-la. Um exemplo disso aparece na fala do Aluno 14, ao ser questionado sobre seu sentimento de pertencimento: “Sim, como aluna, não como potencial construtora de uma faculdade melhor”. Essa fala revela um tipo de pertencimento limitado, mais ligado à presença física na Universidade do que à participação ativa em seus processos de decisão e mudança.

A relação entre Cultura de Paz e participação aparece marcada por contradições. De um lado, os estudantes dizem valorizar o respeito, a tranquilidade e a boa convivência. De outro, demonstram desconfiança em relação à escuta institucional e aos efeitos reais de sua participação. Como afirma o Aluno 9: “A gente tem sempre um representante lá (Conselhos Universitários) dos alunos, mas é só para ouvir mesmo e dar o voto, porque nunca o voto vale”. Essa fala dialoga com o que foi discutido no capítulo sobre participação simbólica, mostrando que a existência de espaços formais de fala não garante, necessariamente, poder real de decisão.

Para Freire, a paz não é algo que se constrói evitando conflitos, mas enfrentando as injustiças e desigualdades que os produzem. Quando os estudantes entendem a paz apenas como

tranquilidade e harmonia, acabam deixando de perceber os conflitos estruturais que fazem parte do cotidiano universitário (FREIRE, 1987).

Na perspectiva de Foucault, esse desconhecimento não é apenas uma questão individual, mas também resultado do funcionamento das próprias instituições. Os modos de falar, ensinar e organizar os saberes definem o que pode ser reconhecido como importante (FOUCAULT, 1996). Assim, o fato de muitos estudantes nunca terem ouvido falar em Cultura de Paz indica que esse tema ainda não ocupa um lugar central na Universidade, ficando invisível ou aparecendo apenas de forma fragmentada.

Além disso, os relatos mostram que os estudantes entendem a Cultura de Paz como algo importante para reconhecer situações de violência. O Aluno 14 afirma que ela é “muito importante para que o universitário conheça o que seria abusivo, violento, porque muitas vezes quem sofre algum tipo de violência não percebe o ambiente hostil em que vive”. Essa fala mostra que a paz está ligada à conscientização e à capacidade de perceber violências que, muitas vezes, são tratadas como normais no dia a dia, algo que também aparece no capítulo sobre violência e normalização.

Nesse sentido, os dados mostram que os estudantes da UNEMAT vivenciam situações que se aproximam dos valores da Cultura de Paz, como o respeito, a convivência e o cuidado nas relações cotidianas, mas não reconhecem essas experiências como parte de um projeto institucional organizado. Essas práticas aparecem de forma dispersa, associadas a iniciativas pontuais, a relações interpessoais ou a espaços específicos, sem serem nomeadas, sistematizadas ou compreendidas como uma política formativa da Universidade. Isso faz com que a paz seja percebida mais como uma experiência individual do que como um compromisso coletivo, o que limita seu potencial educativo e transformador.

Tal fragilidade também se articula com os dados sobre pertencimento, pois como já ressaltado, muitos estudantes afirmam sentir-se parte da Universidade, mas não reconhecidos como sujeitos de voz e de participação efetiva. Ao mesmo tempo, conecta-se às formas sutis de violência relatadas, frequentemente naturalizadas e silenciadas, e à lógica da participação simbólica, na qual há espaços formais de fala, mas poucas possibilidades reais de influência. Assim, a falta de um projeto institucional claro de Cultura de Paz faz com que as práticas de cuidado, diálogo e acolhimento existam, mas de forma fragmentada, frágil e dependente de iniciativas isoladas.

9.2.7 Desafios para a efetivação da Cultura de Paz na UNEMAT

As entrevistas mostraram ainda que a Cultura de Paz aparece nas falas dos estudantes como um conjunto de valores e práticas ligadas ao respeito, à convivência e ao cuidado nas relações. Porém, esses conceitos ainda não se consolidam como uma política institucional organizada na UNEMAT. O que se observa é que essas experiências surgem de forma pontual, e dependem de iniciativas isoladas e de relações interpessoais, sem uma articulação mais ampla que as reconheça como parte de um projeto formativo da Universidade. Assim, o desafio não está apenas na ausência de ações específicas, mas em modos profundos de organização do diálogo, da participação e do reconhecimento dos estudantes como sujeitos ativos da vida universitária,

A partir de Habermas, esse cenário pode ser entendido como resultado da fragilidade da esfera pública universitária, já que a vida democrática depende de espaços reais de diálogo e construção coletiva (HABERMAS, 2012, v. 1). As falas dos estudantes mostram que esses espaços são percebidos como pouco efetivos, pois falar nem sempre significa ser escutado ou gerar mudanças. Essa experiência enfraquece a confiança no diálogo e produz descrença na participação, marcada por sentimento de impotência e distanciamento.

Esse problema de comunicação aparece quando os estudantes dizem que só se sentem à vontade para falar em espaços informais, entre colegas, e não nos espaços oficiais da Universidade. Isso mostra que a comunicação institucional é vista como hierárquica, e não como um diálogo entre iguais. A palavra até circula, mas raramente gera mudanças, fazendo com que o diálogo se torne mais um ritual do que um instrumento real de transformação.

A partir de Freire, é possível entender que essa dinâmica produz formas de desumanização simbólica, pois, quando o estudante percebe que sua fala não tem valor, deixa de se reconhecer como alguém capaz de transformar a realidade. Com o tempo, aprende a se adaptar, a silenciar e a aceitar. Assim, a ausência de uma Cultura de Paz institucionalizada não é apenas um problema de organização, mas também ético e político, pois afeta diretamente a formação crítica e cidadã (FREIRE, 1987).

Outro obstáculo central é a naturalização das hierarquias. As falas dos estudantes indicam que muitos se percebem como ocupando posições inferiores na dinâmica institucional. Somado a isso existe o desafio do deslocamento da paz para o plano individual. Como observado, muitos estudantes associam a paz ao conforto subjetivo, à tranquilidade íntima e ao afastamento dos conflitos. Embora essa leitura revele necessidades reais de acolhimento, ela também mostra um enfraquecimento da dimensão política da paz, pois problemas coletivos passam a ser vividos como questões individuais, perdendo sua força crítica e transformadora.

Assim, os desafios para a efetivação da Cultura de Paz não são apenas operacionais, mas estruturais, simbólicos e comunicativos. Eles envolvem a necessidade de transformar as formas de escuta, de redistribuir a legitimidade da palavra, de romper com hierarquias naturalizadas e de politizar experiências que hoje são vividas como individuais.

9.2.8 Considerações finais: síntese interpretativa e reflexões sobre a Cultura de Paz na UNEMAT pelos Alunos

Esta seção procurou analisar como os estudantes constroem sentidos sobre a paz, a violência e o pertencimento a partir de suas vivências cotidianas na UNEMAT, mostrando que esses elementos não aparecem de forma separada, mas se articulam. Os relatos indicam que a paz costuma ser compreendida como harmonia e bem-estar pessoal, enquanto a violência emerge de maneira sutil e, muitas vezes, normalizada. Já o pertencimento se apresenta como uma experiência instável, atravessada por vínculos afetivos, mas também por barreiras simbólicas, hierarquias e silenciamentos. Em conjunto, esses elementos revelam tensões que atravessam a experiência estudantil e colocam desafios concretos para a construção de uma convivência mais democrática e de uma Cultura de Paz no cotidiano universitário.

O diálogo entre as contribuições de Habermas, Freire e Foucault permitiu aprofundar essa análise, evidenciando que as experiências relatadas pelos estudantes não podem ser compreendidas apenas no plano individual, pois são socialmente produzidas. Habermas destaca a importância do diálogo e da participação como condições para o reconhecimento entre os sujeitos (HABERMAS, 2012, v. 1). Freire enfatiza a humanização e o desenvolvimento da consciência crítica como bases para a construção da paz (FREIRE, 1987). Foucault, por sua vez, mostra como as relações de poder, as normas e os discursos produzem subjetividades e definem quem pode falar, participar e ser legitimado (FOUCAULT, 1996). Essa articulação teórica permite compreender que a paz vai além da simples ausência de conflitos, envolvendo processos de justiça, escuta, reconhecimento e transformação das relações sociais (GALTUNG, 1996).

A análise realizada sugere que, no contexto da UNEMAT, a Cultura de Paz não pode ser compreendida apenas como um conjunto de iniciativas isoladas, mas como um projeto político-pedagógico de caráter contínuo. Isso implica enfrentar de forma crítica as hierarquias institucionais, fortalecer espaços de diálogo e ampliar as possibilidades de participação por meio da criação de um núcleo estruturado que estabeleça ferramentas de diálogo permanente. Mais do que promover um ambiente de tranquilidade, trata-se de criar condições para que os

estudantes se reconheçam como sujeitos de palavra, de ação e de transformação. Desse modo, as reflexões apresentadas apontam para a necessidade de compreender a paz como um processo em permanente construção, sustentado por práticas cotidianas, políticas institucionais e por uma escuta atenta às múltiplas experiências que atravessam a vida universitária.

9.3 Percepções sobre Cultura de Paz na UNEMAT: uma análise interpretativa a partir das narrativas de servidores técnicos

A presente seção analisa as percepções dos servidores técnicos da UNEMAT sobre a Cultura de Paz, a partir de uma abordagem qualitativa e interpretativa, fundamentada em suas narrativas e experiências cotidianas no contexto institucional. Parte-se do entendimento de que essas percepções não se reduzem a opiniões individuais, mas são socialmente construídas, atravessadas por relações de poder, normas institucionais, práticas organizacionais e vínculos afetivos. Assim, as falas dos técnicos são compreendidas como produções de sentido que revelam não apenas como a paz é conceituada, mas também como é vivida, tensionada e negociada no interior da universidade.

Ao longo desta seção, a análise será organizada em eixos que buscam dar visibilidade à complexidade dessas experiências, articulando concepções de paz, vivências de violência, sentimentos de pertencimento e avaliações sobre a existência de políticas institucionais voltadas à Cultura de Paz. Os subitens abordam desde os sentidos mais cotidianos e subjetivos atribuídos à paz, como tranquilidade, bem-estar e harmonia, até suas dimensões éticas, relacionais e políticas, incluindo críticas, ambiguidades e contradições presentes nos discursos.

9.3.1 Nota metodológica

A análise desta seção baseia-se em entrevistas semiestruturadas realizadas com servidores técnicos da UNEMAT. As falas foram entendidas como narrativas produzidas no contexto da universidade e marcadas pelas trajetórias, posições e experiências de trabalho de cada participante. Por isso, as entrevistas foram analisadas de forma interpretativa, considerando não só o que foi dito diretamente, mas também ênfases, hesitações, contradições e mudanças de sentido. Em vez de buscar generalizações numéricas, o foco foi compreender como os técnicos significam paz, violência e pertencimento no cotidiano universitário, reconhecendo que esses sentidos resultam do encontro entre vivências pessoais e condições institucionais.

O procedimento de análise foi qualitativo e interpretativo, com organização das falas em eixos temáticos. Esses eixos não funcionam como categorias fixas, mas como formas de leitura que ajudam a identificar padrões, tensões e ambiguidades nas narrativas. Essa estratégia permitiu articular os relatos dos técnicos com os referenciais teóricos da pesquisa, usando-os como apoio para compreender como expectativas, desigualdades de reconhecimento, silenciamentos e disputas de sentido atravessam suas experiências. Por isso, a seção foi organizada em subitens que tratam das concepções de paz, das vivências de violência, dos sentidos de pertencimento e das percepções sobre a Cultura de Paz na UNEMAT, sem reduzir a complexidade das falas a explicações únicas ou simplificadas. Os técnicos entrevistados serão representados como Técnico 1, Técnico 2, Técnico 3, e assim sucessivamente até Técnico 8, como forma de preservar o anonimato e, ao mesmo tempo, assegurar o entendimento da análise.

9.3.2 Considerações iniciais: caminhos interpretativos da análise

As narrativas dos servidores técnicos da UNEMAT revelam que as experiências relacionadas à paz, à violência e ao pertencimento não podem ser compreendidas apenas como vivências individuais, pois são produzidas socialmente e atravessadas por normas institucionais, relações de poder e expectativas coletivas. Nessa perspectiva, a análise parte do entendimento de que os sentidos atribuídos a esses temas não são fixos, mas construídos nas interações cotidianas e nas formas como os sujeitos interpretam suas próprias trajetórias. Como aponta Luhmann, os significados não existem fora da comunicação, mas são continuamente produzidos e negociados nos processos sociais (LUHMANN, 2016). Assim, as falas dos técnicos são tratadas como expressões de expectativas, frustrações, valores e modos de compreender a vida institucional.

Além disso, a leitura interpretativa adotada nesta seção considera que paz e violência não se definem apenas pela presença ou ausência de conflitos visíveis. Conforme Galtung, a paz não se resume à inexistência de violência direta, mas envolve condições estruturais de justiça, reconhecimento e dignidade (GALTUNG, 1996). Do mesmo modo, Freire chama atenção para o fato de que processos de silenciamento, adaptação e acomodação podem produzir formas de desumanização, mesmo quando não há agressões explícitas (FREIRE, 1987). Já Foucault contribui ao mostrar que os discursos institucionais, as normas e os modos de organizar os saberes produzem subjetividades e delimitam o que pode ser dito, ouvido e reconhecido (FOUCAULT, 1996). Esses referenciais orientam a análise ao longo da seção, permitindo compreender que as percepções dos técnicos expressam não apenas sentimentos

peçoais, mas também as formas como a própria Universidade organiza relações, hierarquias e possibilidades de participação.

9.3.3 Conceito de Paz na perspectiva dos servidores técnicos

As concepções de paz relatadas pelos servidores técnicos da UNEMAT não são homogêneas, mas atravessadas por tensões, ambiguidades e diferentes camadas de sentido. Em muitas falas, a paz aparece associada à tranquilidade, à harmonia e ao bem-estar no ambiente de trabalho, sendo compreendida como uma condição desejável para o convívio cotidiano. Em outras, ela é vivida como uma prática moral e relacional, ligada à empatia, ao diálogo e à responsabilidade individual. Para uma parcela menor, entretanto, a paz surge como um discurso problemático, percebido como idealizado, distante da realidade concreta ou mesmo como um mecanismo de regulação das relações institucionais. Esses sentidos não se excluem, mas coexistem, por vezes de modo contraditório, revelando a complexidade da experiência desses sujeitos e os limites concretos para a construção de uma Cultura de Paz no contexto universitário.

Essa concepção de paz pode ser compreendida como uma expectativa normativa, nos termos de Luhmann, pois, ao ser definida como harmonia, respeito e boa convivência, ela orienta comportamentos considerados aceitáveis no interior da instituição e estabelece limites implícitos para o que pode ser dito ou questionado (LUHMANN, 2016). Quando essas expectativas não se concretizam, emergem frustrações, silêncios e sentimentos de desvalorização.

Na perspectiva de Freire, esse deslocamento da paz para o campo do comportamento individual tende a esvaziar sua dimensão política, transformando o diálogo em adaptação e a convivência em acomodação (FREIRE, 1987). Já em Foucault, essa lógica pode ser entendida como uma tecnologia de poder, pois a paz, ao ser apresentada como ideal moral incontestável, passa a regular condutas, produzir subjetividades e incentivar o autocontrole, de modo que a ausência de conflitos visíveis não implica, necessariamente, ausência de violência, mas pode indicar o silenciamento de tensões e críticas (FOUCAULT, 1996).

Diante dessa diversidade de sentidos, a análise das concepções de paz dos técnicos foi organizada em três subeixos, entendidos não como categorias fechadas, mas como formas de interpretação. Essa divisão faz parte de uma estratégia qualitativa, que busca mostrar padrões, tensões e mudanças de significado presentes nas falas. Assim, os subeixos a seguir exploram: (1) a paz como tranquilidade, harmonia e bem-estar; (2) a paz como prática moral e relacional,

centrada na empatia, no diálogo e na responsabilidade individual; e (3) as tensões, críticas e ambiguidades: paz como discurso, utopia e instrumento de poder. Essas divisões fazem da paz uma ideia marcada por interpretações diferentes, que, em alguns momentos, é vista como um ideal distante e, em outros, como uma forma de controle. Esses eixos se cruzam e, em certos momentos, se contradizem, mostrando a complexidade das experiências dos técnicos e os desafios para a construção de uma Cultura de Paz na UNEMAT.

9.3.3.1 A paz como tranquilidade, harmonia e bem-estar

As concepções de paz dos servidores técnicos da UNEMAT não aparecem como definições teóricas, mas como sentidos construídos a partir de suas experiências do dia a dia, de suas histórias de vida e de sua vivência na instituição. Quando falam sobre o que é paz, a maioria associa o termo a ideias de sossego, tranquilidade e ausência de conflitos. Assim, a paz é percebida, principalmente, como uma experiência subjetiva e emocional.

Tal compreensão aparece, por exemplo, na fala do Técnico 1, que associa a paz a momentos íntimos de recolhimento e espiritualidade: “Quando escuto a palavra paz, penso nos momentos em que deito na cama e encontro tranquilidade, e também nas conversas que tenho com Deus”. De modo semelhante, o Técnico 2 sintetiza sua percepção ao afirmar que paz é sinônimo de tranquilidade e de sentimentos positivos: “Tranquilidade, só vem coisas boas na mente”. Já o Técnico 3 acrescenta à ideia de tranquilidade a noção de ausência de conflitos explícitos: “Penso em tranquilidade, um ambiente sem briga e sem guerra”.

Essas narrativas revelam que a paz é compreendida, primordialmente, como um estado de equilíbrio emocional e de convivência pacífica imediata, aproximando-se do conceito de “paz negativa” de Johan Galtung (1996). Nessa perspectiva, a paz não é associada à transformação das estruturas que produzem desigualdades, sofrimentos ou exclusões, mas à manutenção de um ambiente considerado calmo, estável e previsível.

Quando os técnicos definem a paz como tranquilidade, harmonia e ausência de conflitos, eles não estão apenas descrevendo um sentimento pessoal. Ao fazerem isso, também indicam quais comportamentos são esperados, quais atitudes são valorizadas e quais posturas são consideradas adequadas no cotidiano institucional. Assim, a paz passa a funcionar como uma regra implícita de convivência, orientando as relações e as formas de agir dentro da Universidade. Do ponto de vista teórico, essa concepção pode ser compreendida como uma expectativa normativa, nos termos de Luhmann (2016), pois, mais do que expressar um desejo individual, essas definições comunicam quais condutas o agente considera legítima no interior

do sistema universitário. Nesse registro, a paz opera como um parâmetro de comportamento, no qual evitar tensões, preservar a cordialidade e manter o equilíbrio se tornam valores centrais.

Nesse contexto, reforça-se a ideia de que a paz é concebida como uma responsabilidade individual, deslocando o foco das estruturas sociais para as atitudes pessoais. Embora essa compreensão valorize a agência dos sujeitos, ela tende a invisibilizar os condicionantes institucionais e políticos que produzem conflitos, desigualdades e sofrimentos no interior da Universidade.

Essa dimensão normativa aparece quando a paz é associada à convivência harmoniosa e à manutenção da ordem. A ideia de um ambiente “sem briga” ou “sem confusão” mostra que o conflito costuma ser visto como algo que deve ser evitado, e não como parte natural da vida social. Assim, a paz passa a ser entendida como sinônimo de estabilidade, silêncio e previsibilidade, aproximando-se do que Norbert Elias descreve como parte do processo civilizador, no qual o autocontrole, a contenção das emoções e a regulação dos comportamentos se tornam normas valorizadas socialmente (ELIAS, 1997).

A valorização da tranquilidade tem efeitos ambíguos, pois, ao mesmo tempo em que expressa o desejo por ambientes mais respeitosos, pode também naturalizar silêncios e desigualdades. Quando a paz é entendida apenas como ausência de conflitos, formas sutis de violência tendem a ser invisibilizadas, e tensões estruturais passam a ser tratadas como problemas a evitar, e não como questões que exigem enfrentamento coletivo. Essa forma de compreender a paz mostra como os técnicos vivenciam a Universidade e interpretam as relações cotidianas, mas também revela seus limites, já que a paz fica restrita ao sentir e ao conviver, sem se conectar, necessariamente, a dimensões mais amplas de justiça, reconhecimento e mudança social.

9.3.3.2 Paz como prática moral e relacional: empatia, diálogo e responsabilidade individual

Além de ser entendida como tranquilidade e ausência de conflitos, a paz também aparece nas falas dos servidores técnicos como algo que se constrói diariamente, por meio de atitudes e valores pessoais. Nessa visão, a paz não é só um objetivo, mas uma forma de agir, que envolve autocontrole, empatia e esforço constante. Assim, a responsabilidade pela convivência harmoniosa é colocada principalmente no indivíduo, e não nas estruturas da instituição.

Tal ideia aparece na fala do Técnico 1, ao afirmar que a Cultura de Paz é importante no contexto universitário porque “contribui para o estreitamento das relações interpessoais entre

os diferentes setores, favorecendo o diálogo, o respeito e a convivência harmoniosa”. Nesse sentido, a paz é entendida como algo que se constrói por meio de práticas relacionais, a partir da disposição para dialogar e reconhecer o outro. De forma parecida, o Técnico 4 afirma que a paz “exige um esforço pessoal de cada um, buscando a empatia, não apenas no discurso, mas também na prática”. De acordo com sua fala, a paz é vista como uma escolha individual, ligada ao comportamento de cada pessoa e à capacidade de se colocar no lugar do outro, sendo entendida como autocontrole, disciplina e responsabilidade pessoal. Em vez de ser vista como algo construído coletivamente ou pela instituição, a paz aparece como algo que cada pessoa precisa desenvolver em si mesma. Isso fica claro na fala do Técnico 6, ao refletir sobre a violência e afirmar que o caminho para a paz está no controle das próprias atitudes: “O que a gente tem que fazer é se policiar. [...] Não é controlar o outro, é se controlar. Você é que é o protagonista desse processo”.

Essa visão valoriza a ação individual e reconhece que as pessoas não são passivas diante dos conflitos. Porém, ao dar tanta prioridade ao autocontrole e à responsabilidade pessoal, ela acaba deixando de lado os fatores institucionais, sociais e políticos que também geram tensões, desigualdades e sofrimento no cotidiano universitário. Assim, a paz deixa de ser vista como uma construção coletiva e passa a ser tratada como uma qualidade moral de cada indivíduo (GALTUNG, 1996).

Paulo Freire, por sua vez, alerta que valorizar demais a adaptação e o ajustamento pode enfraquecer o potencial transformador das relações sociais. Para ele, o diálogo não é apenas convivência cordial, mas uma prática crítica que permite questionar injustiças e transformar realidades opressoras (FREIRE, 1996). Quando a paz é entendida apenas como harmonia e ausência de conflitos, sem espaço para o questionamento e a crítica, corre-se o risco de esvaziar seu sentido político e emancipador.

Por exemplo, quando alguém afirma que a paz depende de “se policiar”, “ter empatia” ou “agir com respeito”, ela passa a ser concebida como uma prática moral, na medida em que é atribuída às escolhas individuais, às atitudes éticas pessoais e aos comportamentos considerados adequados, deslocando-se de um projeto coletivo e político de transformação social.

9.3.3.3 Tensões, críticas e ambiguidades: paz como discurso, utopia e instrumento de poder

Embora a maioria das falas associe a paz à tranquilidade, à empatia e à boa convivência, também aparecem relatos que questionam essa ideia, expressando desconfiança, ironia e críticas ao próprio conceito de Cultura de Paz. Essas vozes mostram que a paz não é entendida de forma única ou consensual no cotidiano da instituição, mas como algo disputado, instável e atravessado por diferentes sentidos.

Essa posição aparece de forma explícita na fala do Técnico 5, que define a paz como “uma ideia utópica”. Ao classificar a paz como utopia, o entrevistado não apenas questiona sua viabilidade concreta, mas também sugere um distanciamento entre o discurso e as práticas efetivas. A paz, nesse caso, não é percebida como algo realizável no presente, mas como uma promessa abstrata, pouco conectada às dinâmicas reais de poder e conflito. Esse distanciamento se aprofunda quando o mesmo entrevistado afirma que compreende a Cultura de Paz como um sistema de dominação: “Já ouvi falar, mas entendo como um sistema de dominação que, em nome da paz, de certa forma pode até implantar o terror”.

Essa fala desloca radicalmente o sentido hegemônico da paz como algo necessariamente positivo e emancipador. Aqui, a paz aparece como um discurso que pode ser instrumentalizado para legitimar formas sutis de controle, silenciamento e imposição de normas. Essa leitura se aproxima das análises de Michel Foucault sobre os modos como certos discursos, ao se apresentarem como universais e benéficos, operam como dispositivos de poder. Para o autor, o poder não se exerce apenas por meio da repressão, mas também pela produção de verdades, normas e subjetividades (FOUCAULT, 2008).

Assim, um discurso de paz que enfatiza a harmonia, o consenso e a ausência de conflitos pode funcionar como uma tecnologia de normalização, na medida em que deslegitima o dissenso, o confronto e a denúncia das desigualdades. Essa crítica se materializa ainda quando o Técnico 5 menciona que identifica o uso estratégico do discurso da paz em determinados contextos institucionais: “Vejo isso nos sindicatos, quando usam o discurso da paz e do diálogo, mas na prática defendem outros interesses”. Essa fala evidencia que a paz não é apenas um ideal, mas também um recurso retórico que pode ser mobilizado para mascarar disputas, interesses e assimetrias de poder.

Essas falas mostram que na UNEMAT a paz não é vista apenas como um valor ligado ao respeito e às relações pessoais, mas também como algo que tem diferentes significados e interpretações. Para alguns, ela é um ideal a ser alcançado, para outros, é um discurso que pode esconder desigualdades e conflitos que não foram resolvidos. Essa ambiguidade é importante, pois revela os limites de pensar a Cultura de Paz apenas como uma norma, sem olhar de forma crítica para as estruturas da própria instituição.

9.3.3.4 Síntese analítica das concepções de paz dos técnicos

Conforme observado, as falas dos técnicos mostram que a paz é vista, ao mesmo tempo, como um ideal de boa convivência e como algo que pode ser usado de forma política ou simbólica. Essa tensão indica que a paz não tem um único significado, mas assume sentidos diferentes conforme as experiências, as posições sociais e as visões críticas de cada sujeito. Por isso, a paz não deve ser entendida como algo fixo, mas como um processo em constante disputa (LUHMANN, 2016).

Ao articular essas narrativas com o referencial teórico, observa-se que a paz, quando desvinculada das condições estruturais de justiça, reconhecimento e participação, corre o risco de se tornar apenas um dispositivo de regulação social. Galtung alerta que a ausência de violência direta não garante, por si só, a superação das violências estruturais e culturais (GALTUNG, 1996). Assim, uma Cultura de Paz não pode se resumir apenas à ideia de harmonia, mas precisa enfrentar as desigualdades, os silenciamentos e as diferenças de poder que existem na vida institucional.

Desse modo, as falas dos técnicos mostram que a paz é vivida de diferentes formas, como desejo, como regra de convivência, como atitude individual e, em alguns casos, com desconfiança. Essa variedade de sentidos não é um problema da análise, mas um aspecto central da pesquisa. Ela indica que a construção de uma Cultura de Paz na Universidade não pode ser pensada como um processo linear, homogêneo ou consensual, mas como um campo de tensões permanentes, no qual diferentes concepções coexistem, se confrontam e se ressignificam (FOUCAULT, 1996; FREIRE, 1987).

9.3.4 Concepções de violência no cotidiano universitário no relato dos técnicos

Neste tópico, o foco está em compreender como os servidores técnicos da UNEMAT constroem sentidos sobre a violência a partir de suas experiências no cotidiano institucional. Essas compreensões são tomadas como produções sociais, influenciadas por contextos, relações e trajetórias, e não como verdades fixas ou universais. A análise se orienta por uma perspectiva interpretativa, atentando não apenas para o que é expresso diretamente, mas também para aquilo que é silenciado, tensionado ou dito de forma ambígua.

Do ponto de vista teórico, dialoga-se principalmente com Johan Galtung, ao diferenciar violência direta, estrutural e cultural; com Hannah Arendt, ao compreender a violência como

instrumento e não como essência da política; com Michel Foucault, ao analisar os processos de normalização e disciplinamento; com Paulo Freire, ao problematizar a cultura do silêncio e os mecanismos de opressão; e com Niklas Luhmann, ao refletir sobre exclusões comunicativas nos sistemas sociais (GALTUNG, 1996; ARENDT, 2001; FOUCAULT, 1979; FREIRE, 1987; LUHMANN, 2016).

As narrativas dos servidores técnicos da UNEMAT mostram que, inicialmente, a violência é entendida como algo extremo, visível e distante, geralmente associado a guerras, criminalidade e conflitos divulgados pela mídia, o que se aproxima da noção de violência direta de Galtung (GALTUNG, 1996). Essa visão reforça a ideia de que a violência acontece fora da Universidade, vista como um espaço de ordem e racionalidade. No entanto, à medida que os relatos se aprofundam, surgem compreensões mais amplas, que reconhecem formas sutis e cotidianas de violência, como silenciamentos, exclusões simbólicas, hierarquias rígidas e desigualdades de poder, aproximando-se das noções de violência estrutural e cultural (GALTUNG, 1996).

Essas formas de violência tendem a ser naturalizadas no cotidiano institucional, o que dialoga com Foucault, ao evidenciar como o poder opera por meio de normas e discursos que definem o que é considerado legítimo, normal e aceitável (FOUCAULT, 1979). Por fim, muitos técnicos associam a violência às tensões e agressividades do dia a dia, defendendo a necessidade de autocontrole, o que revela um deslocamento da responsabilidade para o indivíduo e pode obscurecer os fatores sociais e institucionais que produzem esses conflitos (FREIRE, 1987). Diante dessa complexidade de visões, o conceito de violência será organizado em subtítulos: (1) Violência como experiência direta, visível e episódica e (2) Violência como desrespeito e como engrenagem institucional.

9.3.4.1 Violência como experiência direta, visível e episódica

Uma primeira camada de sentido presente nas entrevistas associa a violência a manifestações explícitas, físicas e visíveis, geralmente ligadas a contextos de criminalidade, conflitos armados ou agressões diretas. Um dos entrevistados afirma que, ao ouvir a palavra violência, pensa em “ganges, máfias e facções, e na violência que tudo isso provoca” (Técnico 1). Outro a descreve como “todo tipo de confusão e de intolerância” (Técnico 4), enquanto um entrevistado associa a violência à “dor” e às “violações de direitos” (Técnico 3).

Hannah Arendt contribui para essa interpretação ao mostrar que a violência costuma ser percebida socialmente apenas quando provoca choque ou ruptura. Para a autora, ela é entendida

como um instrumento aplicado em situações extremas, quando outras formas de ação parecem não funcionar mais (ARENDDT, 2001). Nessa lógica, a violência não é vista como um processo contínuo ou estrutural, mas como algo excepcional, que interrompe a normalidade. Isso ajuda a compreender por que, para muitos entrevistados, a violência aparece como algo que “vem de fora”, associada a notícias, à rua ou a acontecimentos fora do ambiente universitário.

Um dos técnicos relata que sua compreensão de violência é fortemente atingida pelo noticiário e pelas mídias, afirmando que “só se vê violência” e que ela está “em todo canto” (Técnico 6). Essa fala mostra como os meios de comunicação também ajudam a construir o que se entende por violência, reforçando uma visão centrada no que é mais chocante, extremo e imediato. Embora essa leitura seja compreensível, ela tende a limitar a percepção da violência ao que é mais visível, dificultando o reconhecimento de formas mais naturalizadas e institucionais, que atuam de modo contínuo e menos perceptível no cotidiano universitário.

9.3.4.2 Violência como desrespeito e como engrenagem institucional

O Técnico 8 argumenta que a violência não se manifesta apenas como agressão física ou como algo extremo, mas como um tipo de relação cotidiana marcada pela imposição, pela falta de empatia e pelo desrespeito ao outro. Ao ser questionado sobre o que lhe vem à mente quando ouve a palavra violência, estabeleceu uma definição a partir de valores morais e nas formas como as pessoas se relacionam.

O Técnico 8 também trabalha a ideia de que a violência costuma ser vista socialmente como uma resposta aos conflitos. Em situações que causam grande comoção, como nos casos de violência contra mulheres, percebe-se que muitas pessoas tendem a acreditar que a única solução possível é responder com mais violência, exemplifica esse raciocínio a partir de situações concretas:

“É o desrespeito, né? Assim, justamente a falta de empatia, eh, o egocentrismo, porque geralmente é uma coisa de querer impor sobre o outro a sua forma de pensar, de agir, de viver, né? Então, assim, o fato de ser católica não tem como eu querer exigir que a população toda seja.” (Técnico 8)

Essa formulação é importante porque amplia a ideia de violência para além de atos pontuais, aproximando-a de experiências do cotidiano que ferem a dignidade e impõem normas, inclusive sobre crenças e modos de vida. Nessa perspectiva, a violência deixa de ser entendida apenas como algo excepcional e passa a ser reconhecida como um modo de relação que se instala quando não há abertura para a diferença.

“Quando a gente vê as manifestações, principalmente em redes sociais, a gente não vê uma proposta de mudança de comportamento daquele que é agressivo. O que a

gente vê é uma sugestão de mais violência com o violento, entendeu? [...] Eu fui ao supermercado... e os meninos... comentando o caso... e era exatamente: ‘a hora que ele chegar na cadeia, ele vai ver’; ‘lá os presos vão espancar ele’; ‘esse cara... se fosse minha filha, tava morto’, entendeu? Então, a Cultura de Paz... ela simplesmente inexistente nesses momentos. [...] as soluções que a gente escuta de uma sociedade é sempre mais violência.” (Técnico 8)

Essa fala revela um aspecto central para a análise, pois não minimiza a gravidade da violência, mas problematiza a forma como a sociedade costuma reagir a ela, naturalizando a vingança como se fosse justiça. O problema, portanto, não está apenas no ato violento em si, mas na ideia de que a própria violência pode funcionar como solução. Essa lógica dificulta a construção de alternativas mais educativas, preventivas e baseadas no diálogo, o que é particularmente relevante quando se discute a implementação de uma Cultura de Paz no contexto universitário. Essa percepção se aproxima da análise de Arendt, para quem a violência tende a ser acionada quando outras formas de ação parecem esgotadas ou desacreditadas (ARENDR, 2001).

Outro ponto é a ampliação do conceito de violência ao conectá-lo à experiência institucional, sobretudo quando relata assimetrias de critérios, falta de objetividade e decisões marcadas por “dois pesos e duas medidas”. Nesse ponto, o sentido de violência se aproxima do que Galtung denomina violência estrutural, isto é, danos produzidos por arranjos institucionais que dificultam o acesso, o reconhecimento e a justiça, mesmo sem recorrer à agressão direta (GALTUNG, 1996), ideia expressa no trecho:

“Falta muita objetividade, falta tecnicidade, acho que falta a comunicação... parece que cada setor é uma caixinha e uma subunidade da Unemat. [...] Eu não sabia de pesquisa, eu não sabia de extensão... eu não sabia do que acontecia no restante do universo, entendeu?” (Técnico 8)

Um segundo nível de sentido, menos explícito, mas muito significativo, aparece quando os entrevistados falam sobre pertencimento, reconhecimento e participação. Nessas falas, a violência não surge como agressão física, mas como exclusão simbólica, silenciamento e hierarquização das vozes. Um dos técnicos afirma: “Não, não tenho abertura de fala. Sinto que todo o núcleo decisório não muda, falta oxigenação” (Técnico 5). Em outro momento, ao definir seu pertencimento institucional, afirma que se sente como parte integrante da Universidade apenas quando realiza suas atividades: “Sim, como executor de tarefas” (Técnico 5).

Tais falas sugerem uma experiência de participação limitada, na qual o sujeito se reconhece como parte funcional da instituição, mas não como agente político capaz de influenciar decisões ou promover transformações. Trata-se de uma violência que se manifesta nos modos de funcionamento das instituições, nos critérios de reconhecimento e nas hierarquias que regulam quem pode falar, decidir e ser ouvido, o que se aproxima das análises de Foucault

sobre os mecanismos de poder que operam por meio da normalização, da hierarquização e da produção de subjetividades (FOUCAULT, 1979; 1996). Ao mesmo tempo, essa dinâmica pode ser compreendida, em Habermas, como uma distorção dos processos comunicativos, na medida em que nem todos são reconhecidos como interlocutores legítimos no espaço público institucional (HABERMAS, 2012, v. 1). Já em Arendt, a exclusão da palavra e da ação implica o esvaziamento da dimensão política da experiência, pois é na esfera pública que os sujeitos se constituem como agentes (ARENDR, 2007).

9.3.4.3 Síntese analítica das concepções de violência dos técnicos

Realizada a observação dos dados coletados, verifica-se que a experiência da violência, nas falas dos técnicos, não se restringe a episódios visíveis, mas se estende a microprocessos de exclusão, invisibilidade e normalização. Essa compreensão é fundamental para pensar a Cultura de Paz não apenas como ausência de conflito, mas como enfrentamento das múltiplas formas de violência que atravessam a vida institucional, incluindo aquelas que operam de maneira simbólica e estrutural.

Nesse sentido, a violência não aparece apenas como aquilo que deve ser evitado, mas como algo que precisa ser reconhecido, nomeado e problematizado. Sem esse reconhecimento, a paz corre o risco de se tornar apenas um estado de acomodação, e não uma prática transformadora. Como destaca Galtung, não há paz verdadeira onde persistem violências estruturais e simbólicas, ainda que não se manifestem como agressões diretas (GALTUNG, 1996). A superação dessas formas de violência exige mais do que harmonia superficial: requer transformação das relações de poder, ampliação da participação e reconhecimento da diversidade de experiências que compõem a Universidade.

9.3.5 Pertencimento dos técnicos à UNEMAT: sentidos, vínculos e tensões

O sentimento de pertencimento não se apresenta como algo fixo, mas como uma experiência que se constrói ao longo do tempo, nas interações e nas condições concretas de trabalho. Ele é influenciado pela forma como cada sujeito é reconhecido, pelo espaço que ocupa na instituição e pelas oportunidades que tem de se expressar e participar. Nos relatos dos técnicos da UNEMAT, esse pertencimento oscila entre o envolvimento afetivo e a sensação de apenas cumprir uma função, revelando um vínculo atravessado por incertezas, desejos de reconhecimento e frustrações.

Em algumas falas, o pertencimento é associado à ideia de oportunidade e transformação de vida. Uma das entrevistadas afirma que “trabalhar na UNEMAT foi, para mim, uma grande oportunidade. Foi a porta de entrada para o meu desenvolvimento pessoal e profissional” (Técnica 3). Essa percepção reforça o caráter simbólico da Universidade como espaço de mobilidade social, aprendizado e construção de trajetórias. Outro entrevistado também enfatiza esse aspecto transformador ao afirmar que a UNEMAT é “uma instituição que transforma a vida das pessoas para melhor” (Técnico 4).

No entanto, esse sentimento não é vivido da mesma forma por todos. Para alguns técnicos, o pertencimento aparece de modo mais limitado, ligado principalmente ao cumprimento de tarefas. Isso fica evidente na fala “Sim, como executor de tarefas” (Técnico 5), que revela um tipo de vínculo mais funcional do que simbólico, no qual a pessoa se reconhece como parte da instituição, mas sem sentir que é plenamente valorizada. Ao mesmo tempo, há técnicos que relatam um sentimento mais positivo de pertencimento. Um deles afirma: “Com certeza” e complementa: “Se eu tivesse que pensar em uma escala de 0 a 100, diria que minhas opiniões são valorizadas entre 70 e 80” (Técnico 1).

As falas dos entrevistados mostram que o pertencimento à UNEMAT é vivido de forma desigual e relacional. Ao afirmar que suas opiniões são valorizadas “porque me faço ser ouvida”, o Técnico 3 indica que o reconhecimento não é garantido institucionalmente, mas depende do esforço individual. Ao mesmo tempo, a distinção “Sim, ao campus de Cáceres. Mas não me sinto integrante da gestão da Reitoria” evidencia que esse pertencimento é fragmentado e atravessado por hierarquias. Assim, ele aparece menos como um vínculo estável e mais como uma experiência negociada no cotidiano, condicionada às possibilidades reais de participação e influência.

Essa dualidade do pertencimento também se manifesta quando os técnicos refletem sobre o reconhecimento de suas vozes no interior da instituição. Como afirma um entrevistado: “Depende, mas acredito que em grande parte sim. Mas acredito que ser valorizada não quer dizer que irei ser atendida” (Técnico 2). Essa distinção é reveladora, pois indica que o reconhecimento simbólico não se traduz, necessariamente, em participação efetiva. O pertencimento, nesse caso, constrói-se de forma parcial, há a percepção de que a fala é ouvida, mas não necessariamente considerada nos processos decisórios. Isso evidencia que sentir-se parte da Universidade não depende apenas de ser reconhecido formalmente, mas de perceber que sua presença tem impacto real sobre os rumos da instituição, o que reforça a dimensão política do pertencimento, entendida, em Arendt, como a possibilidade de aparecer no espaço público por meio da palavra e da ação (ARENDR, 2007), e, em Habermas, como a participação

em processos comunicativos nos quais os sujeitos são reconhecidos como interlocutores legítimos (HABERMAS, 2012, v. 1).

Outro elemento central nas narrativas é a relação entre pertencimento e reconhecimento. Para muitos técnicos, sentir-se parte da instituição está diretamente ligado à possibilidade de ser ouvido. No entanto, essa condição nem sempre é vivida como efetiva. Um entrevistado afirma: “Algumas vezes não. Muitas vezes não foram. Você precisa estar em determinados lugares para que a sua voz tenha peso” (Técnico 6). Esse relato explicita uma hierarquização das vozes, na qual o valor da opinião depende da posição ocupada, da titulação ou do setor. Tal dinâmica se aproxima da crítica de Freire, ao apontar que a participação pode se tornar simbólica quando há circulação da palavra, mas não redistribuição real de poder (FREIRE, 1987).

Para alguns técnicos também, o pertencimento está associado ao cuidado e à colaboração cotidiana. Um entrevistado relata que seu trabalho vai além das funções técnicas, envolvendo apoio emocional, ajuda a colegas e colaboração em diferentes frentes (Técnico 6). Esse tipo de vínculo produz um pertencimento relacional, ancorado na convivência, na reciprocidade e nas práticas cotidianas de cuidado.

Em síntese, as falas dos técnicos revelam que o pertencimento à UNEMAT é vivido de forma desigual, fragmentada e negociada no cotidiano, oscilando entre experiências de reconhecimento e de limitação da participação. Quando a valorização depende do esforço individual para “ser ouvido” ou não se converte em influência real, o pertencimento tende a se tornar parcial e instável. Essa dinâmica aproxima-se da crítica de Freire, ao apontar que a participação pode assumir um caráter simbólico quando há circulação da palavra sem redistribuição de poder (FREIRE, 1987).

Do ponto de vista de Galtung, esse cenário indica a predominância de uma paz negativa, marcada pela ausência de conflitos abertos, mas sem a garantia de justiça, equidade e inclusão estrutural (GALTUNG, 1996). Já em Luhmann, esse processo pode ser compreendido como resultado de expectativas normativas que definem quais vozes são reconhecidas como legítimas no interior do sistema institucional (LUHMANN, 2016). Assim, a construção de uma Cultura de Paz efetiva exige mais do que harmonia relacional, pois demanda a ampliação concreta da participação, a democratização das vozes e o reconhecimento dos sujeitos como agentes políticos, condição fundamental para um pertencimento pleno e sustentável.

9.3.6 Cultura de Paz: entre ações isoladas e ausência de política institucional

As narrativas dos técnicos administrativos da UNEMAT revelam que a Cultura de Paz é percebida mais como um conjunto de experiências pontuais e práticas isoladas do que como uma política institucional estruturada e contínua, assumida pela Universidade como um projeto formativo. Em geral, a paz aparece associada a sensações individuais, valores morais, relações interpessoais e momentos específicos de convivência, enquanto sua dimensão política, pedagógica e organizacional permanece pouco visível.

Quando questionados sobre a presença da Cultura de Paz na UNEMAT, a maioria dos entrevistados não reconhece uma política institucional clara, sistemática ou contínua. O que aparece são referências a ações específicas, projetos isolados ou experiências localizadas. O Técnico 2, por exemplo, afirma:

“Consigo nos projetos de extensão da Universidade, por exemplo no Coletivo de mulheres que tem professores e técnicos. Também vejo nas aulas de esportes, que ajudam na qualidade de vida.”

Essas falas revelam que a paz é percebida mais como um efeito colateral de determinadas ações do que como um princípio orientador da gestão universitária. Trata-se de uma compreensão fragmentada, na qual a Cultura de Paz se manifesta em momentos específicos, mas não se consolida como eixo transversal das práticas institucionais, se aproximando do que Freire (1987) denomina ações despolitizadas, nas quais se faz algo sem refletir coletivamente sobre o que se faz, age-se sem que se construa uma consciência crítica.

Em seu relato, o Técnico 8 informa que reconhece a Cultura de Paz principalmente nos momentos em que, diante de situações de tensão entre estudantes e docentes, são mobilizadas estratégias de mediação e diálogo:

“Sim, nas soluções de conflito, principalmente, né, que quando tem estudantes, estudantes docentes, é possível assim, a mediação, eu mesmo já participei de algumas, entendeu? Assim, de forma proativa, né? Não que institucionalmente exista, mas a gente vendo a situação acontecer, a gente promoveu o diálogo, fez um termo de compromisso, tudo bonitinho e parece que funcionou.” (Técnico 8)

Tal fala é particularmente reveladora porque explicita a ausência de uma política institucional sistematizada — “não que institucionalmente exista” — ao mesmo tempo em que afirma a presença de práticas informais e espontâneas de cuidado, escuta e mediação. A Cultura de Paz, nesse sentido, não é percebida como diretriz organizacional, mas como iniciativa pessoal, dependente do engajamento e da sensibilidade de determinados sujeitos.

Essa fragmentação aponta para o que Freire nomeia de esvaziamento político do conceito. Quando a paz se limita a práticas localizadas e não se transforma em princípio institucional, ela corre o risco de se tornar apenas um valor moral, desvinculado de processos estruturais de transformação. No relato, a atuação do técnico tenta evitar que a violência aumente e busca soluções baseadas no diálogo, mas essas ações não se transformam em

políticas permanentes, ficando restritas a situações pontuais, o que se aproxima da crítica freireana à redução do diálogo a uma prática adaptativa, e não emancipatória (FREIRE, 1987).

Por fim, ao refletir sobre a importância da Cultura de Paz no contexto universitário, o técnico a associa diretamente à permanência estudantil e à evasão:

“O conflito, na verdade, acho que ele é mais um fator que pode estimular desistência, né? E é a evasão, né, da Universidade.” (Técnico 8)

Essa percepção amplia o debate, conectando a Cultura de Paz à justiça educacional e à democratização do acesso e da permanência. Sob essa ótica, a paz deixa de ser apenas um valor moral e passa a ser condição estrutural para o direito à educação. Quando a Cultura de Paz aparece apenas como evento, ela perde sua potência política e pedagógica, tornando-se um enunciado vazio, incapaz de produzir transformações duradouras.

A crítica em questão aparece de forma clara em algumas falas. Um dos técnicos afirma que a Cultura de Paz pode se tornar um “desserviço quando é usada como forma de dominação” (Técnico 5). Para ele, o discurso da paz pode ser instrumentalizado para encobrir conflitos, neutralizar críticas e manter relações assimétricas de poder. Nesse sentido, a paz deixa de ser um horizonte emancipatório e passa a funcionar como retórica de acomodação. Em outro momento reforça essa percepção ao afirmar que, para que a Cultura de Paz tenha sentido, seria necessário “dar voz a todos; do jeito que está, na intenção de ser inclusiva, acaba sendo apenas um faz de conta” (Técnico 5). Ou seja, sem participação real, a paz pode virar apenas discurso, algo que se fala, mas não se vive.

Essa tensão revela que, para os técnicos, a Cultura de Paz não pode ser entendida apenas como um bom clima organizacional ou como um conjunto de boas intenções. Ela precisa ser institucionalizada, ou seja, incorporada às políticas, às normas, aos processos formativos e às práticas do cotidiano. Quando isso não acontece, a paz tende a permanecer no campo da moral individual, e não da responsabilidade coletiva. Essa individualização aparece em falas que atribuem a efetivação da paz principalmente ao esforço pessoal. Um dos entrevistados afirma que a Cultura de Paz é importante porque exige “um esforço pessoal de cada um, buscando a empatia, não apenas no discurso, mas também na prática” (Técnico 4). No entanto, ao ser questionado se consegue visualizar esse conceito em algum contexto da UNEMAT, responde de forma direta “Não, pessoal gosta de confusão” (Técnico 4). Essa contradição evidencia o distanciamento entre o ideal normativo da paz e sua concretização nas práticas institucionais.

Portanto, as narrativas dos técnicos indicam que a Cultura de Paz na UNEMAT é vivida em uma zona de ambiguidade: ela aparece em ações pontuais, mas não se consolida como política institucional; é valorizada no discurso, mas fragilizada na prática; é desejada, mas

pouco operacionalizada. Essa tensão revela que o principal desafio não é apenas criar eventos ou projetos, mas construir uma política transversal, capaz de articular formação, gestão, participação e cuidado.

9.3.7 Desafios para a efetivação da Cultura de Paz na UNEMAT

Um dos obstáculos mais recorrentemente mencionado pelos servidores técnicos refere-se à ausência de ações formativas sistemáticas sobre o tema. Para alguns entrevistados, a Cultura de Paz não se consolida porque não há espaços permanentes de diálogo, reflexão e aprendizado coletivo. Um dos técnicos afirma:

“Acredito que um dos principais desafios para a efetivação da Cultura de Paz na UNEMAT é a falta de mais ações formativas, como palestras e momentos de diálogo sobre o tema, para que todos saibam do que se trata.” (Técnico 1)

Essa fala revela que a paz é percebida não apenas como uma disposição moral individual, mas como algo que precisa ser construído pedagogicamente.

“A pessoa precisa ir para a graduação para permanecer, continuar aprendendo, refletindo e pensando criticamente, talvez até aprender novas formas de ver o mundo e de se comportar. A gente fala muito disso, principalmente nos cursos muito técnicos, como os bacharelados, em que se enfatiza bastante apenas o conhecimento. Talvez as matrizes curriculares precisem ser repensadas para incluir a questão da Cultura de Paz, do comportamento, do letramento de gênero e do letramento racial.” (Técnico 8)

De forma simples, esse trecho mostra que um dos principais desafios para a Cultura de Paz é que a formação universitária ainda está muito focada apenas no conteúdo técnico. O entrevistado defende que a graduação deveria ajudar as pessoas a refletirem, pensarem criticamente e aprenderem novas formas de conviver. Quando temas como Cultura de Paz, gênero e raça não aparecem nas matrizes curriculares, a Universidade acaba formando profissionais, mas não necessariamente sujeitos preparados para lidar com as diferenças e os conflitos. O desafio, portanto, é fazer com que esses temas deixem de ser algo secundário e passem a fazer parte da formação de todos.

Nesse sentido, Freire argumenta que valores como diálogo, respeito e justiça não se consolidam espontaneamente, mas precisam ser aprendidos, problematizados e exercitados coletivamente, como parte de uma educação ética, crítica e humanizadora (FREIRE, 1996). Quando a Cultura de Paz não é tematizada, ela tende a permanecer no campo do senso comum, associada a ideias genéricas de tranquilidade e boa convivência, sem se desdobrar em práticas críticas.

Outro desafio frequentemente citado diz respeito à falta de estrutura e de pessoal para sustentar ações contínuas. Um técnico afirma que seria necessário investir em “estrutura física” e “pessoal capacitado para incluir a Cultura de Paz no dia a dia”, acrescentando que “somos

poucos servidores para atender novas funções” (Técnico 2). Essa fala evidencia que a institucionalização da Cultura de Paz exige recursos, planejamento e redefinição de prioridades, e não apenas boa vontade.

Além disso, as entrevistas dos técnicos revelam crítica à baixa efetividade da participação, sendo relatado como um dos problemas apresentados a ausência de escuta real. Um dos entrevistados afirma que, para que a Cultura de Paz se torne concreta, seria necessário “dar voz a todos; do jeito que está, na intenção de ser inclusiva, acaba sendo apenas um faz de conta” (Técnico 5). Essa crítica pode ser compreendida a partir de Freire, quando ele diferencia o diálogo autêntico do diálogo domesticador. No primeiro, há reconhecimento do outro como sujeito histórico; no segundo, há apenas a simulação da escuta, sem redistribuição de poder (FREIRE, 1987). Assim, a Cultura de Paz não pode ser construída em ambientes onde a palavra circula, mas não produz efeitos.

Tem que ser implementado alguma coisa. Por isso que é interessante medir, analisar os dados, aí traçar as metas e implantar. E aí, quando implanta, é importantíssimo ter o apoio da gestão. E quando eu falo de gestão, não é só a coordenação, o campus, o DURA, o DPPF, porque disso eu sei que vai ter adesão. Eu tô falando de uma gestão maior. [...] Eu acredito que esse setor de gestão de pessoas, junto com os psicólogos, teria que pensar algo maior, consultando as bases, porque daqui sai muita informação preciosa para construir iniciativas e ações que comecem a promover mudanças.”
(Técnico 6)

O problema em questão dialoga diretamente com um dos principais desafios identificados nesta pesquisa porque mostra que, embora a paz seja valorizada no discurso e reconhecida como algo importante, ela ainda não se traduz em ações concretas, contínuas e institucionalizadas. Em outras palavras, a paz é muitas vezes tratada como um valor simbólico, algo que se defende em palavras, mas que não se transforma em políticas, programas, normas e práticas permanentes dentro da Universidade. Essa distância entre o que se diz e o que se faz faz com que a Cultura de Paz permaneça frágil, dependente de iniciativas pontuais e de esforços individuais, em vez de ser assumida como uma responsabilidade coletiva e estruturante da instituição.

Outros entrevistados afirmam que a efetivação da paz depende ainda do esforço pessoal de cada um, como no caso de quem diz que ela exige “um esforço pessoal de cada um, buscando a empatia, não apenas no discurso, mas também na prática”, sendo necessário “mais empenhos individuais, mais doação de si” (Técnico 4).

Embora tal posicionamento expresse valores éticos importantes, também revela uma armadilha: ao deslocar a responsabilidade para o plano individual, corre-se o risco de despolitizar a Cultura de Paz, transformando-a em virtude privada. Como aponta Han, essa lógica é típica das sociedades contemporâneas, que tendem a transformar problemas estruturais

em tarefas subjetivas de autocontrole, resiliência e adaptação (HAN, 2015). Nesse contexto, a Cultura de Paz deixa de ser um projeto coletivo e se converte em uma exigência moral: espera-se que os sujeitos sejam pacíficos, empáticos e resilientes, mesmo em contextos de precariedade, desigualdade e silenciamento.

Assim, conclui-se que os desafios apontados pelos técnicos revelam que a efetivação da Cultura de Paz na UNEMAT não depende apenas de eventos ou discursos, mas de transformações profundas na forma como a instituição organiza suas relações de poder, seus processos de decisão, sua política de formação e suas condições de trabalho. Sem isso, a paz tende a permanecer como ideal abstrato, e não como prática concreta.

9.4 Percepções sobre Cultura de Paz na UNEMAT: uma análise interpretativa a partir das narrativas dos professores

Esta seção apresenta os fundamentos metodológicos que orientam a análise das narrativas dos professores da UNEMAT acerca de paz, violência, pertencimento e Cultura de Paz. Parte-se do pressuposto de que as falas não constituem descrições neutras ou meramente factuais da realidade, mas expressões situadas de sentidos, construídas a partir de trajetórias pessoais, posições institucionais, valores, experiências profissionais e expectativas em relação à universidade pública.

A análise inscreve-se em uma abordagem qualitativa e interpretativa, compreendida como um processo de compreensão aprofundada dos significados atribuídos pelos sujeitos às suas experiências. Conforme Yin (2006), a pesquisa qualitativa busca entender fenômenos sociais a partir da perspectiva dos participantes, valorizando o contexto, a complexidade e a natureza processual das interações humanas. Nessa direção, as entrevistas são tomadas não como fontes de “dados objetivos”, mas como produções discursivas que revelam modos de pensar, sentir e interpretar o cotidiano institucional.

Assim, não se procura definir o que é certo ou errado sobre paz, violência ou Cultura de Paz, mas entender como esses temas são vividos e interpretados pelos professores em seu cotidiano. As falas são analisadas considerando o contexto em que foram produzidas, levando em conta as relações de poder, as normas da instituição, os valores e as referências culturais, mostrando tanto experiências pessoais quanto formas coletivas de ver e sentir a Universidade. De acordo com Yin (2006), a análise busca compreender os sentidos, as ambiguidades e as contradições presentes nas experiências, e não produzir generalizações. Trata-se de uma leitura interpretativa que valoriza a profundidade dos relatos e sua capacidade de revelar dimensões

simbólicas, afetivas e políticas da vida universitária, contribuindo para entender os desafios e possibilidades da construção de uma Cultura de Paz na UNEMAT.

9.4.1 Considerações iniciais: caminhos interpretativos da análise

As falas dos professores revelam percepções múltiplas e, muitas vezes, conflitantes sobre paz, violência, pertencimento e Cultura de Paz, sem a existência de um sentido único ou estável. Esses significados são construídos a partir das experiências, das relações e das condições concretas do cotidiano universitário, sendo constantemente disputados e ressignificados nas práticas docentes. Por isso, esta análise não busca definir modelos ideais, mas compreender como tais sentidos são produzidos e reconstruídos. Trata-se de uma abordagem interpretativa que reconhece que toda narrativa é situada, pois cada professor fala a partir de sua trajetória, formação, valores e relação com a instituição, o que confirma a perspectiva de Freire (1987), para quem nenhuma leitura de mundo é neutra, sendo sempre atravessada por condições históricas, sociais e afetivas.

Ao analisar essas narrativas, não se busca avaliar se os professores “compreendem corretamente” o que é Cultura de Paz, mas investigar os sentidos que atribuem a esse conceito e como eles se articulam às suas experiências concretas. O foco desloca-se da normatividade para a compreensão, do julgamento para a interpretação e do modelo ideal para a experiência vivida. Nesse movimento, percebe-se que a paz aparece, para muitos docentes, mais como um valor moral, uma disposição subjetiva ou uma forma de convivência interpessoal do que como um projeto político-institucional, sendo, em outros casos, associada a dimensões espirituais, éticas ou à justiça social. Esses sentidos não se excluem, mas coexistem de modo tenso e, por vezes, contraditório.

Do mesmo modo, a violência raramente aparece apenas como agressão física. Nas falas, ela emerge como humilhação, desrespeito, exclusão, silenciamento e desgaste emocional, revelando dimensões simbólicas e estruturais que se aproximam daquilo que Galtung define como violência cultural e violência estrutural (GALTUNG, 1969; 1996). Essas formas de violência, por serem naturalizadas, tendem a ser menos visíveis, mas produzem efeitos profundos sobre o sentimento de pertencimento e sobre a possibilidade de construção de relações mais democráticas no espaço universitário.

Outro ponto importante é a posição contraditória que o professor ocupa na instituição. Ele forma, orienta e dialoga, mas também precisa cumprir regras, seguir hierarquias e responder a cobranças administrativas. Essa combinação gera tensões no modo como os docentes

entendem a paz, a violência e a Cultura de Paz, pois eles vivem, ao mesmo tempo, o papel de cuidar, mediar conflitos, exigir e controlar. À luz de Luhmann, pode-se compreender essas concepções como expectativas normativas, nas quais os professores não apenas descrevem como as coisas são, mas expressam como acreditam que elas deveriam ser (LUHMANN, 2016). Ao falarem de respeito, empatia, justiça, diálogo ou harmonia, eles comunicam valores que orientam suas interações e que estruturam, ainda que de forma implícita, suas expectativas em relação à Universidade.

Essa perspectiva ajuda a entender a Cultura de Paz não como algo pronto, mas como um processo em constante construção, marcado por contradições, limites da instituição e esforços tanto individuais quanto coletivos. É dentro desse conjunto de tensões que se torna possível analisar, nas próximas seções, como os professores compreendem a paz, vivenciam a violência, constroem ou não o sentimento de pertencimento e apontam os desafios para a efetivação de uma Cultura de Paz na UNEMAT.

Os professores entrevistados serão representados como Professor 1, Professor 2, Professor 3, e assim sucessivamente até Professor 6, como forma de preservar o anonimato e, ao mesmo tempo, assegurar o entendimento da análise.

9.4.2 Concepções de paz na visão dos professores

As concepções de paz expressas pelos professores da UNEMAT não são únicas nem homogêneas, mas formam um conjunto diverso de sentidos influenciados por valores, crenças, trajetórias pessoais e expectativas sobre a Universidade e a vida em sociedade. Em geral, a paz aparece como um ideal normativo, mais ligado ao que deveria ser do que ao que de fato é. Essa visão dialoga com Galtung, ao articular elementos da paz negativa e da paz positiva, muito embora essas dimensões se misturem nas narrativas docentes, alternando entre aspectos mais subjetivos e relacionais e princípios mais amplos de justiça e reconhecimento social (GALTUNG, 1996).

Para fins analíticos, as concepções de paz foram organizadas em três eixos interpretativos, que não devem ser compreendidos como categorias rígidas, mas como núcleos de sentido que se sobrepõem e se tensionam, são eles: (1) paz como harmonia, respeito e convivência; (2) paz como serenidade, autocontrole e “condução” da vida; e (3) paz como justiça, dignidade e reconhecimento.

9.4.2.1 Paz como harmonia, respeito e convivência

Em muitas narrativas, a paz é associada à ideia de harmonia nas relações, respeito mútuo e boa convivência. Trata-se de uma concepção que enfatiza o plano interpessoal e afetivo, na qual a paz é vivida como tranquilidade, ausência de conflitos explícitos e capacidade de se relacionar de forma cordial. A paz aparece como prática cotidiana, produzida “nas pequenas atitudes”, e não como ideal abstrato. Essa compreensão aparece de maneira bastante explícita na fala do Professor 5:

“Quando eu penso em paz, paz, paz, não penso apenas em ausência de conflitos, tá? [...] mas em um estado de equilíbrio, respeito e harmonia nas relações. Paz para mim está muito ligado à escuta. Paz para mim está ligado ao diálogo. Paz para mim está ligado à possibilidade de convivência mesmo diante das diferenças. É algo que se constrói diariamente nas pequenas atitudes e não apenas em grandes discursos.”
(Professor 5)

De acordo com essa definição, a paz deixa de ser entendida apenas como ausência de conflitos e passa a ser compreendida como uma forma ampliada de convivência, baseada em respeito, diálogo e equilíbrio. Assim, a paz é vista como um processo de construção que se concretiza por meio das pequenas atitudes e das práticas comunicativas, e não como um estado passivo. Essa visão destaca que a paz não elimina as diferenças, mas permite sustentá-las sem anular o outro. Essa mesma ideia aparece na fala do Professor 3, que define a paz como uma forma de se posicionar diante do caos, e não como sua eliminação. Ao relatar a metáfora de uma pintura de quadro, ela afirma:

“Me vem tranquilidade em meio ao caos... [...] Ele pediu pra muitos pintores pintarem um quadro que transmitisse paz... [...] era uma pintura de um penhasco em que estava chovendo muito... e as ondas do mar batiam nesse penhasco violentamente... e lá em cima... tinha um passarinho com o ninho e seus filhotes... [...] essa é a imagem da paz... é a tranquilidade de uma mãe cuidando dos seus filhos, mesmo em meio ao caos.” (Professor 3)

Nessa visão, a paz não é ausência de tempestade, mas capacidade de manter cuidado, proteção e estabilidade apesar da instabilidade. A paz, portanto, aparece como uma ética do cuidado, mais do que como uma condição estrutural. Do ponto de vista analítico, essa concepção pode ser interpretada à luz de Freire, quando o autor alerta para os riscos de uma leitura individualizante dos conflitos sociais. Ao transformar a paz em uma virtude pessoal, ser paciente, compreensivo, educado, corre-se o risco de obscurecer as condições históricas, institucionais e políticas que produzem desigualdades, exclusões e sofrimentos. Conflitos que poderiam ser problematizados coletivamente passam, assim, a ser entendidos como falhas morais dos indivíduos (FREIRE, 1987).

Além disso, quando os professores definem a paz como harmonia, respeito e diálogo, eles não estão apenas expressando o que desejam, mas também indicando quais

comportamentos consideram adequados dentro da Universidade, aproximando-se do que Luhmann denomina expectativas normativas. Essas expectativas orientam as relações do dia a dia e podem criar uma aparência de consenso, mesmo quando existem conflitos e tensões que não são explicitados (LUHMANN, 2016).

9.4.2.2 Paz como serenidade, autocontrole e “condução” da vida

Um segundo núcleo de sentido entende a paz como serenidade, calma e capacidade de não agir por impulso. Aqui, a paz aparece como habilidade subjetiva, algo que o indivíduo busca “ter” para conseguir conduzir sua vida, suas decisões e seu trabalho. Ao ser entrevistado, o Professor 2 descreve a paz como tranquilidade necessária para agir com prudência:

“Para tudo na vida, na minha vida, eu busco sempre fazer as coisas com a maior serenidade possível... tranquilidade pra mim. [...] Eu gosto muito de pensar, gosto muito de analisar as coisas antes de dar qualquer resposta... Eu dificilmente... vou agir de uma maneira impulsiva, sem analisar as coisas. Então, pra mim é ter paz pra poder conduzir tudo na minha vida... ter essa tranquilidade, ter essa serenidade.”
(Professor 2)

Esse modo de significar a paz também aparece na fala do Professor 6, ainda que com um recorte mais próximo daquilo que Johan Galtung denomina de paz negativa. Ao afirmar que paz é “não ter guerras, não ter violência, conflitos estressantes”, o docente define a paz fundamentalmente pela ausência de eventos disruptivos, ameaçadores ou desgastantes. Trata-se de uma concepção defensiva da paz, orientada mais para a suspensão de tensões do que para a construção ativa de condições de justiça, reconhecimento e bem-estar coletivo (GALTUNG, 1996).

Ambas as narrativas, ainda que distintas, se encontram ao deslocar a paz para o plano da autorregulação e do autocontrole. Seja como ausência de conflitos estressantes, seja como serenidade interior, a paz é concebida como algo a ser preservado e cultivado no interior do sujeito. Esse deslocamento é analiticamente relevante porque revela como a paz tende a ser entendida menos como uma construção coletiva e mais como uma competência individual.

Tal eixo é particularmente importante porque revela um deslocamento frequente: a paz como algo a ser preservado por meio de autocontrole, prudência e redução de estressores. O risco analítico aqui, à luz de Freire, é que, ao concentrar a paz na esfera individual, a instituição pode deixar de se reconhecer como parte produtora das condições objetivas de convivência, transformando conflitos sociais e institucionais em problemas morais dos sujeitos (FREIRE, 1987).

9.4.2.3 Paz como justiça, dignidade e reconhecimento

Um terceiro conjunto de narrativas aproxima paz de democracia interna, justiça social, equidade e direito à fala. Sob essa perspectiva, a paz não é “ficar quieto” nem “evitar conflito”, mas sustentar o debate e garantir condições para que as pessoas possam se expressar sem serem esmagadas. A paz não é vista apenas como calma ou como ausência de conflitos, mas como a existência de condições reais para que todas as pessoas tenham direitos, sejam ouvidas e tenham oportunidades. Esse entendimento aparece de forma clara na fala do Professor 1, que não associa a paz à acomodação, mas a compreende como uma prática coletiva e política.

“É uma palavra... hoje ela tá gasta... ao mesmo tempo que ela é necessária. [...] paz não é ficar em casa acomodado. [...] Nesse sentido de... não a inércia, mas... justiça social... equidade entre as pessoas... que as pessoas possam opinar, que as pessoas possam falar sem ser... sete pedras em cima delas, entendeu? [...] Sem ser agredido na sua individualidade... como parte de um coletivo... emitindo uma ideia que pode ser discutida, acatada ou não.”

Nessa narrativa, a paz é entendida como uma condição que permite falar, criticar e participar, e não como silêncio, conformismo ou negação dos conflitos. Para o professor, ser pacífico não significa evitar o dissenso, mas criar espaços onde as diferenças possam existir sem se transformarem em violência simbólica. Ao associar a paz à justiça social e à equidade, ele desloca esse conceito do campo apenas moral para o campo político e institucional, em sintonia com a ideia de paz positiva de Galtung, que defende que não há paz real enquanto existirem estruturas que geram exclusão, desigualdade e sofrimento, o que exige mudanças institucionais, práticas pedagógicas críticas e formas reais de participação (GALTUNG, 1996).

Essa ideia também se manifesta quando o Professor 3 descreve como, no cotidiano institucional, sugestões e críticas podem ser interpretadas como ataques pessoais, gerando fechamento ao diálogo e intensificação de tensões.

“Na semana pedagógica por exemplo ... eu vou abrir para os professores fazerem sugestões... aí um professor levanta a mão e fala... ‘poderia melhorar o fornecimento do papel higiênico’... [a gestão] ouviu aquilo como ‘você é incompetente’... ao invés de escutar... e dizer... ‘vamos levantar um relatório... e na próxima reunião eu trago os dados’... a resposta é... ‘o gasto com papel higiênico é de não sei quantos mil reais... eu não tenho mais dinheiro’... a pessoa ouviu a sugestão como uma crítica à gestão dela.” (Professor 3)

Nesse trecho, o professor revela que a ausência de práticas institucionais de escuta e mediação pode transformar situações potencialmente construtivas em experiências de frustração e silenciamento. A paz, nesse contexto, não depende apenas da boa vontade individual, mas de modos institucionais de lidar com o dissenso, a crítica e a participação. Essa leitura aproxima-se de Freire, para quem o conflito não é o problema, mas a sua negação. Quando os conflitos são silenciados em nome da harmonia, perpetuam-se relações de opressão.

A paz, portanto, não pode ser confundida com acomodação, mas deve ser construída por meio de processos críticos, dialógicos e emancipatórios (FREIRE, 1987).

9.4.2.4 Síntese analítica das concepções de paz dos professores

A análise das falas dos professores da UNEMAT mostra que a paz não é vista como algo único ou igual para todos, mas como um conceito com vários sentidos. Esses significados são influenciados por valores pessoais, experiências de trabalho, crenças religiosas e pela forma como cada um entende as relações humanas e institucionais. Para alguns docentes, a paz está ligada à tranquilidade, à serenidade e ao autocontrole, ou seja, à capacidade de pensar antes de agir, evitar impulsos e manter equilíbrio. Nessa visão, a paz é entendida mais como uma atitude individual e um modo de se comportar do que como uma condição coletiva ou estrutural, o que se aproxima da crítica de Freire à individualização de problemas sociais e políticos (FREIRE, 1987).

Em contraste, a violência também é entendida de forma mais ampla, não se limitando à agressão direta. Ela aparece como silenciamento, exclusão, desrespeito e desigualdade de poder, muitas vezes vistos como algo normal no dia a dia da instituição. Isso mostra que, para os docentes, paz e violência não surgem apenas em situações pontuais, mas fazem parte das relações cotidianas, das normas institucionais e das estruturas que organizam a convivência, aproximando-se das noções de violência estrutural e cultural propostas por Galtung (1996). Assim, a paz passa a ser compreendida como a capacidade de enfrentar essas violências simbólicas e institucionais por meio do diálogo, da mediação e do reconhecimento do outro.

Por fim, as narrativas indicam que a paz, para esses professores, é simultaneamente um valor pessoal, uma expectativa normativa e um desafio institucional. Ela é vivida, muitas vezes, de modo fragmentado, mais presente nas relações interpessoais do que como um projeto coletivo estruturado. Essa ambivalência pode ser compreendida à luz de Luhmann, ao pensar a paz como parte de expectativas normativas que orientam condutas e sentidos no interior das instituições (LUHMANN, 2016). Ao mesmo tempo, ela revela que, embora a paz seja amplamente valorizada, sua tradução em práticas institucionais consistentes ainda encontra obstáculos, exigindo intencionalidade política, formação continuada e espaços permanentes de escuta e mediação.

9.4.3 A experiência da violência

As entrevistas realizadas com os professores da UNEMAT revelam que a violência não é compreendida apenas como episódios excepcionais ou acontecimentos extremos, mas como uma experiência que atravessa o cotidiano institucional de forma difusa, relacional e, muitas vezes, naturalizada. Diferentemente de uma leitura restrita à agressão física, os docentes ampliam o conceito, incorporando dimensões simbólicas, emocionais, culturais e estruturais. Essa ampliação aproxima-se da concepção proposta por Johan Galtung, para quem a violência não se limita à sua forma direta, mas se manifesta também nas dimensões estrutural e cultural, produzindo sofrimentos que não são imediatamente visíveis, mas que afetam profundamente as condições de vida e de convivência (GALTUNG, 1969).

Nessa mesma direção, Hannah Arendt alerta que a violência emerge quando o espaço do diálogo, da ação e da palavra é esvaziado, sendo frequentemente mobilizada como substituto da política (ARENDRT, 2001). Já Michel Foucault contribui para compreender como essas violências se disseminam em práticas aparentemente banais, nos micropoderes, nos dispositivos disciplinares e nos regimes de normalização que moldam comportamentos, silenciam dissensos e produzem hierarquias (FOUCAULT, 1979; 1996).

Com base nessas referências, optou-se por organizar este eixo analítico em três subeixos interpretativos, não como categorias fechadas, mas como núcleos de sentido que se interpenetram: (1) Violência como agressão física, verbal e simbólica, (2) violência como exclusão, silenciamento e desvalorização e (3) violência como estrutura e cultura institucional. Essa organização ajuda a entender a violência não só como fatos isolados, mas como formas de relação presentes no cotidiano universitário.

9.4.3.1 Violência como agressão física, verbal e simbólica

Quando os professores falam sobre violência, muitos deles não se limitam à agressão física. Eles reconhecem que essa forma existe, mas destacam que a violência é mais ampla, mais sutil e faz parte do dia a dia. Esse entendimento aparece claramente na fala do Professor 1, quando afirma:

“É que, perdão, mas violência não necessariamente tem que ser física. Aí é onde a gente começa a pensar nessa violência direta ou indireta. Fica parecendo que tem algo que é físico e tem algo que não é físico. E a Universidade, como parte da sociedade, ela também vai refletir sobre isso. As coisas lá fora também vão acontecer aqui dentro. Embora a gente renegue muito isso, mas acontece praticamente como acontece lá fora. Às vezes a gente tem uma visão ingênua da Universidade de achar que é um lugar de paz. Universidade não é lugar de paz. Ela vai refletir todas essas coisas. A gente tá vendo isso agora fortemente na mídia, mostrando que isso acontece, como parte dessa sociedade polarizada, violenta que a gente tem aí, seja violência física ou essa violência das relações com as pessoas.” (Professor 1)

Essa fala é reveladora porque rompe com uma imagem idealizada da Universidade como espaço naturalmente pacificado. O professor não apenas reconhece a existência da violência, como a inscreve em uma lógica social mais ampla, sugerindo que a instituição não está isolada das tensões, desigualdades e conflitos que atravessam a sociedade. Essa compreensão dialoga diretamente com Galtung, quando o autor afirma que a violência não é um acidente, mas uma estrutura que se reproduz nos sistemas sociais (GALTUNG, 1969).

Além disso, ao afirmar que “Universidade não é lugar de paz”, o professor não está negando a possibilidade de práticas pacíficas, mas denunciando a ingenuidade de se imaginar que o simples pertencimento ao espaço acadêmico elimina relações de poder, disputas simbólicas e assimetrias. Essa observação encontra embasamento em Arendt, para quem a violência surge justamente quando o espaço público deixa de ser um lugar de ação e palavra e passa a operar por imposições, silenciamentos e coerções (ARENDDT, 2001).

Outro ponto importante desse subeixo é que muitos docentes relatam a violência verbal e simbólica como experiências marcantes. O Professor 1, por exemplo, explica que a forma de falar pode ser sentida como agressiva, mesmo quando não há intenção clara de machucar.

“O fato da gente falar de uma maneira muito incisiva para um aluno, ele se sente agredido, ele se sente violentado. Às vezes, aquele negócio incisivo é como um juiz fala num fórum, como um promotor fala para uma pessoa, como um defensor público fala para uma testemunha. A pessoa, do jeito que ele falar, pode entender aquilo como uma coisa agressiva. Então tem esse recorte cultural. E aqui dentro da Unemat tá acontecendo muito isso, muitas vezes sendo considerado violência, porque as medidas balizadoras não são as que deveriam ser, porque os alunos tomam muito pelo lado pessoal o que está sendo colocado.”

Essa fala mostra uma tensão importante, pois o que alguns entendem como rigor, objetividade ou exigência acadêmica, para outros é vivido como agressão. Isso revela que a violência não está apenas no ato em si, mas na forma como ele é percebido, sentido e vivido pelas pessoas. Como explica Foucault, o poder não aparece só em grandes imposições, mas também em pequenas práticas do dia a dia, como o tom de voz, as correções em público e gestos aparentemente simples, que podem gerar sentimentos de humilhação ou submissão (FOUCAULT, 1979; 1999).

Além disso, esse relato permite observar como a violência verbal se articula com expectativas normativas sobre o que é aceitável na relação professor-aluno. Quando o docente afirma que os alunos “tomam muito pelo lado pessoal”, ele também está expressando um conflito de gerações, de códigos culturais e de modelos pedagógicos, nos quais o limite entre autoridade, cuidado e agressão se torna cada vez mais instável, o que pode ser compreendido como parte de disputas simbólicas em torno do sentido da autoridade e da legitimidade da fala (FOUCAULT, 1996).

Em sua perspectiva, o Professor 1 também amplia essa reflexão ao tratar da violência como processo de exclusão simbólica, acionando exemplos relacionados à raça, religião e orientação sexual:

“Pode ser do lado da religião, da cultura, pode ser do lado da orientação sexual também. Muitas vezes as pessoas usam essas coisas para colocar diferenças e se colocar como melhor. Se eu me coloco como melhor, eu tenho que escolher quem é pior. Então vamos escolher aquele lá pra jogar a pedra. Se todo mundo é igual e tem algo diferente, é aquele que precisa passar pela exclusão.”

A narrativa em questão aproxima-se fortemente da noção de violência cultural em Galtung, pois evidencia como estigmas e hierarquizações agem como justificativas simbólicas para a exclusão. Não se trata apenas de agressão direta, mas da produção de um “outro” deslegitimado, cuja diferença passa a ser percebida como ameaça à ordem dominante. Ao dizer que “se eu me coloco como melhor, eu tenho que escolher quem é pior”, o professor explicita uma lógica relacional da violência, em que ela não existe isoladamente, mas é produzida em jogos de comparação, distinção e hierarquização (GALTUNG, 1969; 1996).

Essa lógica também aparece em Foucault, quando o autor demonstra como os discursos classificatórios não apenas descrevem o mundo, mas o organizam, estabelecendo fronteiras entre o normal e o anormal, o legítimo e o ilegítimo, produzindo efeitos concretos sobre os sujeitos e suas posições sociais (FOUCAULT, 1979).

9.4.3.2 Violência como exclusão, silenciamento e desvalorização

Se no subeixo anterior a violência aparece ligada a agressões mais visíveis, neste segundo ela surge de formas mais sutis, mas igualmente profundas, como exclusão, silenciamento e desvalorização. Aqui, a violência não acontece em confrontos diretos, mas em processos que tiram das pessoas o lugar, a voz e o reconhecimento. Essa ampliação do conceito é relatada pelo Professor 5, ao afirmar:

“Quando eu escuto a palavra violência, me remete não apenas à agressão física, mas também às violências simbólicas, institucionais e emocionais. Eu penso em silenciamento. Eu penso em desrespeito, em exclusões e em relações de poder desiguais, que ferem a dignidade das pessoas. Muitas vezes essas violências são naturalizadas, o que as torna muito preocupantes.”

Essa fala mostra que a violência nem sempre deixa marcas visíveis, mas pode causar efeitos profundos e duradouros, como a sensação de não pertencer, de não ser ouvido e de não ser importante. O destaque para o silenciamento é importante porque indica que a violência também acontece quando não há escuta, e não apenas quando há palavras agressivas.

Tal concepção dialoga diretamente com Arendt, para quem a política se constitui no espaço da palavra e da ação. Quando a palavra é negada, esvaziada ou deslegitimada, o sujeito

deixa de ser agente e passa a ser objeto de decisões alheias (ARENDDT, 2001). Assim, o silenciamento não é apenas uma falha comunicativa, mas uma forma de violência que retira a possibilidade de participação.

Nas narrativas docentes, essa forma de violência aparece associada às hierarquias internas da Universidade, às disputas simbólicas entre categorias e à desigualdade de reconhecimento. O Professor 3, por exemplo, ao refletir sobre a importância de uma Cultura de Paz, descreve um cenário marcado por divisões e conflitos.

“Hoje há uma cisão muito grande entre técnicos e professores. Você vê que não há integração, não há escuta. Depois tem disputa entre cursos: ‘ah, porque medicina é só pra ele’, ‘direito tem as melhores salas’, e assim por diante. E uma cultura de dono, sabe? Que não tem a ver com Universidade.”

O que o professor nomeia como “cultura de dono”, sugere a apropriação simbólica de espaços, recursos e decisões, como se determinados grupos fossem mais legítimos do que outros. Aqui, a violência não é um ataque direto, mas uma lógica de exclusão que define quem pertence e quem não pertence, quem pode falar e quem deve se calar. Esse tipo de situação se aproxima violência estrutural de que Galtung, que não depende de uma pessoa específica agredindo, mas está presente na própria forma como a sociedade e as instituições se organizam, criando desigualdades no acesso a recursos, reconhecimento e poder. (GALTUNG, 1969). O mesmo professor também aponta como essas hierarquias produzem ambientes propícios ao assédio e à deslegitimação:

“Um dos fatores mais definidores de uma cultura de assédio são a hierarquia e a disparidade de níveis. Na Unemat, você tem alunos, terceirizados, técnicos, professores, e dentro dos professores ainda tem contratados e concursados. Esse ambiente de assimetria de vínculo é propício para o assédio.”

O pensamento apresentado é valioso, pois conecta violência, hierarquia e precariedade. A assimetria de vínculos não é apenas administrativa; ela produz efeitos subjetivos e relacionais. Quem tem vínculo precário tende a se expor menos, a falar menos, a aceitar mais, por medo de retaliações ou exclusões. O silêncio, nesse caso, não é escolha, mas estratégia de sobrevivência. Foucault ajuda a compreender como essas assimetrias não se impõem apenas por normas explícitas, mas por micropráticas, expectativas implícitas e regimes de verdade que definem quem pode falar com autoridade e quem deve apenas ouvir (FOUCAULT, 1979). A violência, portanto, não se dá apenas no que é dito, mas também no que não pode ser dito.

A mesma situação aparece no relato do Professor 6:

“Dei aula por 9 anos no curso de medicina sempre como interina por processo seletivo. Tive um projeto de extensão chamado sorrisologistas como coordenadora e tive que sair por esse motivo de ser interina. Teve uma reformulação e só professores concursados poderiam ter projeto de extensão, então tive que sair.” (Professor 6)

Essa forma de violência também é observada quando os professores narram que certas ideias, sugestões ou críticas não são acolhidas ou sequer consideradas. O Professor 4 descreve esse sentimento ao afirmar:

“Às vezes eu passo a minha ideia para o responsável e fico chateado quando esse responsável, que deveria levar essa ideia adiante, não leva, não faz. Seja por ideologia, por discordar, por achar mais difícil. Isso acontece com certa frequência na Unemat.”

Esse relato não descreve um episódio de agressão direta, mas uma experiência recorrente de frustração, impotência e desvalorização. A violência aqui não está no ataque explícito, mas na sistemática desconsideração das contribuições, o que gera desânimo, retraimento e afastamento. Essa dinâmica se aproxima do que Arendt descreve como perda da ação. Quando as pessoas percebem que sua fala não tem efeito, elas deixam de participar, e o espaço público se enfraquece (ARENDR, 2001). A violência, nesse caso, não é barulhenta, mas silenciosa.

9.4.3.3 Violência como estrutura e cultura institucional

Nas narrativas dos professores, a violência não aparece apenas como agressão direta, mas como algo que se infiltra nas formas de organização da Universidade, nas hierarquias, nos modos de interação e nas práticas institucionais que produzem desigualdade, silenciamento e exclusão simbólica.

Essa dimensão estrutural aparece de maneira clara quando os professores falam sobre as hierarquias internas e as assimetrias entre diferentes grupos da Universidade. O Professor 2 descreve como a própria organização institucional pode produzir uma cultura de violência ao transformar diferenças em desigualdades:

“Isso entra muito dentro do sistema de hierarquização e também é uma cultura de violência, porque você subjulga o outro, independente. Pode ser o professor ou o técnico subjulgando o outro, sem conhecer. A gente cria um ‘outro’, e acaba criando uma cultura de violência. Porque você não dá a mesma oportunidade de igualdade justamente por haver esse sentimento de desigualdade”

Outro aspecto recorrente nas falas é a experiência de não ser plenamente ouvido. Um professor explica que o reconhecimento da própria voz varia conforme o lugar ocupado na estrutura de poder da Universidade:

“Vai depender da posição que eu estou no momento. Quando eu estou como diretor de faculdade, eu sou mais chamado para expressar minhas opiniões. Elas são ouvidas, mas podem ser acatadas ou não. Quando eu não estou nessas posições de cargo, elas passam a ser ouvidas de outra maneira, mas individualmente eu acho que não”
(Professor 1)

Tal percepção não aparece como um episódio isolado, mas como parte de uma lógica mais ampla, marcada pela fragmentação das relações e pela dificuldade de construção de

sentidos coletivos. Outro professor amplia essa leitura ao apontar que, no cotidiano institucional, predomina uma dinâmica em que cada setor tende a se fechar em suas próprias demandas, sem considerar as realidades alheias.

“Eu vejo que tem muita dificuldade quanto a isso, pela diversidade de ideias e pela diversidade de opiniões que nós temos e talvez pela diversidade que nós temos de uma realidade de cada campus, de cada setor. Eu vejo muita dificuldade. Cada um olha pro seu, na grande maioria das vezes, cada um olha para o seu problema, pra sua individualidade e quer que essa seja resolvida sem importar o que as outras realidades impõem, né? Sem importar de observar, de compreender o problema do outro.”
(Professor 2)

De acordo com a narrativa apresentada, revela-se um tipo de violência que não se manifesta por meio de agressões diretas, mas pela própria forma como a instituição se organiza. Ao afirmar que “cada um olha para o seu problema” e que há pouca disposição para compreender a realidade do outro, o professor descreve uma lógica institucional fragmentada, que dificulta a construção de soluções coletivas e aprofunda assimetrias internas. Trata-se de um exemplo claro do que Galtung denomina violência estrutural, pois são as próprias dinâmicas organizacionais que produzem exclusões, silenciamentos e desigualdades (GALTUNG, 1969). Outro aspecto central dessa violência estrutural é a naturalização de conflitos, desigualdades e sofrimentos. O Professor 5 aponta isso de maneira direta: “Muitas vezes essas violências são naturalizadas, o que as torna muito preocupantes”.

A naturalização funciona como um mecanismo de normalização, no sentido foucaultiano: aquilo que se repete passa a ser visto como normal, esperado e inevitável. Essa lógica faz com que os sujeitos deixem de nomear certas experiências como violência, mesmo quando elas produzem sofrimento intenso, pois passam a ser incorporadas como parte do funcionamento ordinário das relações institucionais (FOUCAULT, 1979).

Essa dimensão aparece também na fala do Professor 2, que, ao comentar sua experiência em instâncias de gestão e mediação, descreve uma rotina marcada por conflitos constantes: “Eu vejo muito conflito entre pessoas, entre instâncias, entre grupos, seja acadêmicos, docentes, técnicos. Muitas coisinhas pequenas vão criando conflitos.”

A expressão “coisinhas pequenas” é importante porque mostra que a violência institucional nem sempre acontece em grandes episódios ou situações extremas. Muitas vezes, ela surge em pequenos gestos, falas, silêncios e atitudes de desconsideração que vão se acumulando ao longo do tempo. Embora pareçam coisas simples, seus efeitos não são pequenos: essas situações geram desgaste, afastamento e sofrimento. Essa dinâmica é própria da violência estrutural. Ela não aparece de forma imediata ou explosiva, mas atua de maneira lenta e contínua, enfraquecendo os vínculos e as expectativas de pertencimento.

9.4.3.4 Síntese analítica das concepções de violência dos professores

As narrativas dos professores da UNEMAT revelam uma compreensão ampliada da violência, que ultrapassa a ideia de episódios excepcionais ou de agressões físicas e passa a ser entendida como uma experiência difusa, cotidiana e relacional. A violência é percebida como algo que se infiltra nas interações, nos modos de falar, nas práticas pedagógicas e nos códigos culturais que regulam o convívio universitário. Essa leitura rompe com a imagem idealizada da universidade como espaço naturalmente pacificado e evidencia que ela reflete as mesmas tensões, desigualdades e disputas simbólicas presentes na sociedade mais ampla. Ao reconhecerem que a violência pode se manifestar de forma verbal, simbólica e emocional, os docentes aproximam-se da concepção de Galtung, para quem a violência não se limita à sua forma direta, mas também assume dimensões culturais e estruturais que produzem sofrimentos menos visíveis, porém profundamente impactantes (GALTUNG, 1969; 1996).

Outro núcleo importante dessas concepções está na associação entre violência, exclusão e silenciamento. Os professores relatam que a violência nem sempre se apresenta como confronto explícito, mas como processos contínuos de desvalorização, invisibilização e retirada de voz. Nesses casos, ela não se expressa pelo ataque direto, mas pela negação do reconhecimento e da participação. O silenciamento aparece como uma forma particularmente grave de violência, pois impede que os sujeitos se afirmem como agentes e se reconheçam como parte legítima da vida institucional. Essa dimensão dialoga com Arendt, para quem a ação política se constitui no espaço da palavra e da pluralidade. Quando a fala deixa de produzir efeitos e passa a ser sistematicamente ignorada, ocorre um esvaziamento da ação, gerando retraimento, desânimo e afastamento (ARENDRT, 2001). A violência, nesse sentido, não é barulhenta, mas silenciosa, contínua e normalizada.

Por fim, as falas também apontam para uma concepção de violência como estrutura e cultura institucional. Ela não se limita a comportamentos individuais, mas emerge das próprias formas de organização da universidade, marcadas por hierarquias, assimetrias de vínculo, disputas por recursos e fragmentação das relações. Os professores identificam que essas desigualdades produzem ambientes propícios ao assédio, à autocensura e à exclusão simbólica, sobretudo entre aqueles que ocupam posições mais precárias. A violência, portanto, não se dá apenas no que é dito, mas também no que não pode ser dito, nas ideias que não circulam e nas vozes que não encontram espaço de escuta. Essa leitura se articula às análises de Foucault sobre micropoderes e regimes de normalização, mostrando que a violência não é apenas um evento,

mas uma lógica que organiza relações, distribui legitimidades e molda subjetividades no cotidiano universitário (FOUCAULT, 1979).

9.4.4 Pertencimento, reconhecimento e desigualdades simbólicas

O pertencimento, nas narrativas dos professores da UNEMAT, não aparece apenas como um sentimento individual de identificação, mas como uma experiência construída no tempo, atravessada por trajetórias, relações de poder e expectativas institucionais. Um docente entrevistado descreve que sua história pessoal se confunde com a própria expansão da Universidade, afirmando que “a evolução da UNEMAT [...] é paralela com a minha trajetória aqui” e que essas histórias “se fundem uma na outra” (Professor 1). Essa fala revela que pertencer não é simplesmente estar, mas participar ativamente de um processo coletivo de construção institucional.

Quando o mesmo docente afirma que “não tem como se sentir pertencente a esse lugar se eu não me doar para ele” (Professor 1), ele expressa uma lógica na qual o pertencimento está condicionado a uma entrega constante. Essa exigência, mesmo parecendo algo positivo, pode funcionar como uma forma de controle, fazendo com que as pessoas passem a acreditar que precisam se sacrificar, se anular e estar sempre disponíveis. (FOUCAULT, 2008)

Essa dinâmica se torna ainda mais evidente quando há relatos de que, para atender às demandas da instituição, muitas vezes é preciso abrir mão de tempos pessoais, como “férias e finais de semana” (Professor 2). Nesse contexto, o pertencimento não é apenas um sentimento, mas algo que precisa ser demonstrado na prática, por meio de atitudes que reafirmem continuamente o compromisso com a Universidade. Essa ideia aparece também na fala do entrevistado ao afirmar: “Já teve vezes em que não, mas, de maneira geral, desde 2005, quando estou lá como aluno, eu sempre me senti pertencente, útil, né? E também ajudado, com vontade de ajudar a UNEMAT” (Professor 2). Esse processo, embora produza vínculos, também pode invisibilizar sofrimentos, sobrecargas e assimetrias.

Do ponto de vista de Johan Galtung (1969), esse tipo de experiência pode ser compreendido como uma forma de violência estrutural e cultural, pois não envolve agressão direta, mas se inscreve em padrões institucionais que distribuem desigualmente reconhecimento, voz e legitimidade. Trata-se de uma violência silenciosa, que não aparece como conflito explícito, mas como desgaste, cansaço e naturalização de desigualdades simbólicas.

As narrativas também mostram que o pertencimento é fortemente marcado pelas condições materiais e simbólicas de acesso e permanência. Um professor relata que escolheu a UNEMAT como possibilidade concreta de cursar uma Universidade pública e afirma que “esse clima de acolhimento, de pertencimento, de cidade pequena faz diferença na minha vida” (Professor 3). Nesse caso, o pertencimento emerge como resultado de uma combinação entre políticas institucionais, relações interpessoais e experiências subjetivas de acolhida.

A dimensão vocacional do trabalho docente também aparece como importante na construção do pertencimento. O Professor 3 diz sentir-se “muitíssimo grata à UNEMAT” e afirma que encontrou na docência sua vocação, ao dizer que “ama dar aula e ama fazê-lo na UNEMAT”. Esse tipo de vínculo fortalece a relação simbólica com a instituição, mas também pode levar à naturalização de cobranças excessivas, já que o trabalho passa a ser vivido como uma missão.

Por outro lado, nem todas as experiências são marcadas por esse reconhecimento. Outro docente relata que, em certo momento de sua trajetória, passou a se sentir menos valorizado, principalmente por não se encaixar no perfil profissional mais aceito no curso (Professor 6). Esse relato evidencia que o pertencimento não depende apenas da inserção formal na instituição, mas da possibilidade de ser reconhecido como legítimo dentro de determinados padrões simbólicos e normativos. Essa dinâmica pode ser compreendida à luz de Foucault, para quem as instituições produzem normas que definem o que é considerado adequado, aceitável e desejável, operando processos de classificação, hierarquização e normalização dos sujeitos (FOUCAULT, 1999).

Assim, o pertencimento, longe de ser uma experiência homogênea, constitui-se como um campo de tensões, negociações e assimetrias. Ele pode ser vivido como acolhimento, identificação e sentido, mas também como sobrecarga, silenciamento e precarização do reconhecimento. Essas experiências revelam que a Cultura de Paz, no contexto universitário, não pode ser compreendida apenas como harmonia ou ausência de conflitos, mas como a construção institucional de condições reais de escuta, participação e justiça simbólica, aproximando-se da noção de paz positiva de Galtung, que exige a transformação das estruturas que produzem desigualdade e exclusão (GALTUNG, 1996), e da concepção freireana de diálogo como prática crítica e emancipatória (FREIRE, 1987).

9.4.5 Cultura de Paz: um processo de construção coletiva

As narrativas dos professores da UNEMAT revelam que a Cultura de Paz não é compreendida como ausência de conflitos, mas como um modo específico de se relacionar com eles. Em vez de negá-los ou suprimi-los, os docentes tendem a associar a paz à capacidade de escuta, diálogo e convivência com as diferenças. Essa perspectiva dialoga diretamente com Paulo Freire, para quem o diálogo não é apenas uma forma de comunicação, mas uma prática ética, política e emancipatória, na qual os sujeitos se reconhecem como inacabados e coparticipantes da construção da realidade (FREIRE, 1987). Ao vincularem a paz à escuta e à convivência, os professores reforçam a ideia de que a Cultura de Paz não é passiva, mas exige envolvimento, abertura e corresponsabilidade.

Outro eixo recorrente nas falas é a associação entre Cultura de Paz e resolução não violenta de conflitos. Para muitos docentes, a paz não implica a eliminação das tensões, mas a busca por formas construtivas de lidar com elas. Um entrevistado define:

“Entendo a Cultura de paz como conjunto de valores, atitudes e práticas que promovem o diálogo, a justiça, a inclusão e a resolução não violenta de conflitos. Então, não se trata de negar os conflitos, mas de aprender a lidar com eles de uma forma construtiva.” (Professor 5)

Essa fala expressa uma compreensão processual da paz, na qual o conflito é reconhecido como parte constitutiva da vida social. Essa perspectiva aproxima-se de Hannah Arendt, para quem a pluralidade é a condição fundamental da vida humana, pois os sujeitos existem sempre em relação com outros, diferentes entre si, e é dessa diferença que emerge a possibilidade da ação e da vida pública (ARENDR, 2007). O problema, portanto, não é o conflito em si, mas a sua conversão em violência, quando o espaço da palavra, da escuta e da ação compartilhada é esvaziado. Nesses casos, o dissenso deixa de ser motor da convivência democrática e passa a ser vivido como ameaça. Essa lógica aparece com ainda mais força entre docentes que já atuaram em instâncias de mediação institucional.

“Eu acredito muito que essa Cultura de Paz ou os meios consensuais de solução de conflito, eles podem auxiliar muito em todas essas camadas da Universidade. Cada um conforme aquilo que pede dentro desses conflitos. O método pode variar, mas a cultura de pacificação dentro da Unemat pode ser muito bem-vinda e útil para dirimir os conflitos.” (Professor 2)

Dentro dessa visão, a Cultura de Paz é compreendida como um repertório de práticas, mediação, conciliação, negociação, que permitem administrar tensões sem recorrer à imposição ou à violência. Esse entendimento reforça que a efetivação de uma Cultura de Paz, para os docentes, não é sinônimo de passividade, mas de negociação e construção coletiva.

Mesmo com essas compreensões mais profundas, eles reconhecem que a Cultura de Paz ainda não se consolidou como uma política institucional na UNEMAT. O Professor 3 afirma: “Eu nunca vi na Unemat uma ação que fosse disso. Não presenciei. Não sei se não tem, mas eu não presenciei.” Quando tenta localizar algo semelhante, ela menciona espaços específicos, mas

com ressalvas: “O mais próximo disso que a gente tenha é a semana pedagógica. Mas depende muito de quem conduz. Pode ser uma semana pedagógica de promoção de paz, pode ser um clima de guerra.” (Professor 3)

Observa-se, pois, que a Cultura de Paz é percebida mais como resultado de iniciativas individuais ou conjunturais do que como uma política institucional estruturada, o que pode ser interpretado à luz de Luhmann, uma vez que os docentes formulam expectativas normativas sobre o que a Universidade deveria ser, um espaço de escuta, diálogo e respeito, mas essas expectativas nem sempre encontram correspondência na prática, gerando frustrações e ambiguidades (LUHMANN, 2016). Embora existam ações pontuais de diálogo e mediação, elas não se consolidam como diretrizes institucionais permanentes e acabam sendo compreendidas como iniciativas fragmentadas, sendo um dos problemas verificados, como reconhece um dos professores entrevistados: “a falta de políticas institucionais mais claras e contínuas, voltadas à Cultura de Paz, a sobrecarga de trabalho, a burocracia e a dificuldade de diálogos em alguns níveis da instituição” (Professor 5).

Assim, as falas dos professores mostram que a Cultura de Paz é vista como algo que se constrói no dia a dia, nas relações, no diálogo e na forma de lidar com os conflitos. Ao mesmo tempo em que reconhecem sua importância, eles também apontam dificuldades para que essa cultura se torne uma prática constante na Universidade, aparecendo mais como um ideal desejado do que como uma diretriz efetivamente consolidada, o que reforça a necessidade de pensá-la como um projeto coletivo, pedagógico e institucional, e não apenas como uma atitude individual.

9.4.6 Desafios para a efetivação da Cultura de Paz na UNEMAT

De acordo com os dados obtidos por meio das entrevistas realizadas junto aos professores, é possível identificar quatro grandes desafios para a implementação efetiva da Cultura de Paz na UNEMAT. Esses desafios não se restringem a aspectos individuais, mas atravessam dimensões institucionais, organizacionais e culturais da Universidade, revelando entraves que dificultam a consolidação de práticas mais dialógicas e colaborativas no cotidiano acadêmico.

Um dos desafios mais recorrentes refere-se à inexistência de diretrizes institucionais consolidadas para a promoção da Cultura de Paz. Os entrevistados indicam que, embora existam iniciativas pontuais, falta um projeto estruturado, permanente e reconhecido como política institucional. Um professor afirma que os principais entraves estão ligados à “falta de políticas

institucionais mais claras e contínuas, voltadas à Cultura de Paz” (Professor 5), o que faz com que essas ações dependam muito mais de iniciativas individuais do que de um compromisso coletivo da instituição. Essa ausência de formalização dificulta a continuidade das ações, a avaliação de seus impactos e a consolidação de uma cultura organizacional baseada no diálogo, na mediação e no cuidado.

Essa percepção também aparece na fala do Professor 4, para quem a Cultura de Paz não se instala de forma espontânea, mas exige planejamento, tempo e esforço institucional. Segundo ele: “Eu acredito que pra implementação da Cultura da Paz, como todo processo de mudança de cultura, ele leva planejamento, tempo, esforço, né, empenho e dedicação”. Essa fala reforça a ideia de que a paz, no contexto universitário, não pode ser tratada como algo natural ou automático, mas como um processo que demanda investimento contínuo e intencional.

Outro obstáculo central está relacionado à dinâmica burocrática e à sobrecarga de funções que atravessam o cotidiano institucional. Para os docentes, o excesso de demandas administrativas, a lentidão dos processos e a fragmentação das responsabilidades acabam limitando o tempo, a disposição e a energia necessários para a construção de práticas mais dialógicas. Um entrevistado reconhece que, mesmo quando há abertura para a escuta, “existem desafios relacionados à burocracia e à própria estrutura organizacional” (Professor 5), destacando esse problema como fonte de frustração no cotidiano institucional. Essa frustração aparece de forma ainda mais explícita na fala do Professor 4: “Um pouco de frustração também é a falta de pessoal, né, que é muito difícil e parece que quanto mais a gente pede mais gente, menos tem”.

Esse trecho é particularmente significativo, pois revela como a precarização do quadro de servidores não é percebida apenas como um problema administrativo, mas como algo que afeta diretamente o bem-estar, a sobrecarga de trabalho e, de maneira indireta, as próprias possibilidades de construção de uma Cultura de Paz.

É nesse cenário que se evidencia um terceiro desafio: a naturalização dos conflitos e a dificuldade de lidar com a diversidade. Os docentes apontam que a Universidade é atravessada por tensões constantes, que nem sempre são reconhecidas como parte de um processo formativo, mas acabam sendo vivenciadas como disputas pessoais ou institucionais. Um professor relata que, por sua atuação na comissão de ética e na gestão, percebe “muito conflito entre pessoas, entre instâncias, entre grupos, seja acadêmicos, docentes, técnicos”, ressaltando que “muitas coisinhas pequenas vão criando conflitos” (Professor 2).

Evidencia-se nesse contexto que a pluralidade de ideias, valores e realidades dos diferentes campus, cursos e setores nem sempre é compreendida como riqueza, mas, com

frequência, como fonte de tensão. Além disso, há uma dificuldade coletiva de reconhecer que os conflitos não se resolvem apenas pela afirmação de interesses individuais. Segundo o mesmo docente, muitas pessoas “olham só para o seu problema, para a sua individualidade” (Professor 2), o que dificulta a construção de soluções compartilhadas. Isso aponta para a necessidade de desenvolver uma pedagogia institucional do conflito, capaz de não negar as divergências, mas de transformá-las em oportunidades de aprendizagem, negociação e construção coletiva.

Além dos entraves institucionais e das tensões cotidianas, destaca-se ainda um quarto desafio: a falta de formação específica para mediação e práticas restaurativas. Um dos entrevistados chama atenção para a carência de processos formativos sistemáticos voltados à escuta ativa, à gestão de conflitos e às formas não violentas de resolução de tensões, com a “ausência de uma formação específica para lidar com mediação de conflitos” (Professor 5). Mesmo entre aqueles que reconhecem a importância da Cultura de Paz, há o entendimento de que a instituição ainda não oferece suporte contínuo para o desenvolvimento dessas competências, limitando a efetividade dessas práticas no cotidiano universitário.

Essa lacuna faz com que muitos conflitos sejam tratados de maneira improvisada, dependendo mais da sensibilidade individual do que de protocolos institucionais consistentes. Em alguns casos, a própria ideia de Cultura de Paz é confundida com a negação do dissenso, como se paz significasse ausência de conflito. Um entrevistado alerta que a Universidade, por definição, é um espaço de ideias divergentes, e que uma Cultura de Paz não pode se transformar em um mecanismo de silenciamento ou homogeneização (Professor 1). Pelo contrário, ela deve garantir que as diferenças possam coexistir, ser expressas e negociadas sem que isso se converta em violência simbólica ou institucional.

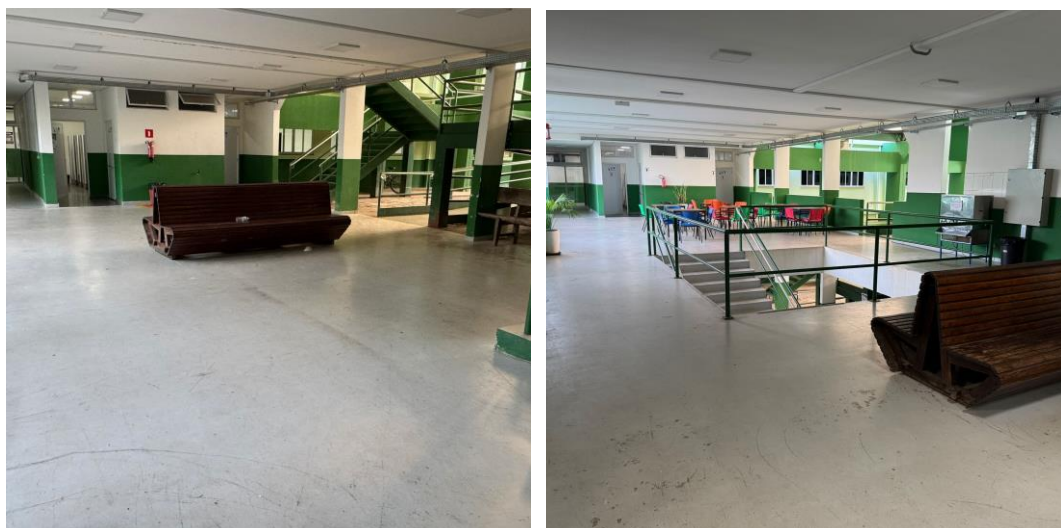
9.5 Entre infraestrutura e convivência: os espaços como dimensão da Cultura de Paz

Os dados mostram que a estrutura física da universidade não é vista apenas como um espaço para aulas, mas como algo que influencia diretamente a convivência, o sentimento de pertencimento e a qualidade das relações no dia a dia. Nesse sentido, os espaços da UNEMAT, no campus de Cáceres, não são neutros. Eles comunicam valores, organizam os encontros entre as pessoas e criam experiências que podem tanto favorecer quanto dificultar a construção de uma Cultura de Paz.

Essa constatação dialoga com a ideia de Johan Galtung (1996), segundo a qual a paz não se limita à ausência de violência direta, mas depende da existência de condições que

garantam dignidade, bem-estar e possibilidades reais de convivência. Ambientes desconfortáveis, improvisados ou insuficientes não geram apenas incômodos materiais, mas também provocam cansaço emocional, tensões e formas sutis de exclusão, o que se aproxima do que o autor chama de violência estrutural. Desse modo, os dados indicam que a organização física do campus precisa ser entendida como parte importante das relações e da própria experiência universitária.

A UNEMAT em Cáceres é composta por duas unidades: a da Cavanhada e a da Cidade Universitária. Contudo, as imagens e observações de campo evidenciam um desafio recorrente: a escassez de espaços amplos, permanentes e climatizados destinados ao descanso e à convivência. Essa ausência limita as possibilidades de permanência prolongada no campus, especialmente em uma cidade marcada por temperaturas elevadas durante grande parte do ano.



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal da autora.

Na unidade Cavanhada, existem bancos sob árvores e algumas áreas externas utilizadas para encontros informais. Embora esses espaços sejam valorizados pela comunidade, eles não suprem a necessidade de ambientes fechados, climatizados e adequados ao convívio em diferentes horários. Como resultado, muitas interações acabam restritas aos intervalos de aula, reduzindo as oportunidades de integração, estudo coletivo e construção de vínculos mais estáveis.



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal da autora.



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal da autora.



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal da autora.

Essa limitação não é apenas material, mas também simbólica. A ausência de espaços pensados especificamente para a convivência sugere que o encontro, o descanso e a interação não ocupam lugar central no projeto institucional. Sob a ótica da Cultura de Paz, isso é significativo, pois o convívio não é um elemento secundário da formação universitária, mas parte essencial do processo educativo, social e humano.

Do ponto de vista teórico, essa dimensão pode ser lida a partir de Paulo Freire, para quem o diálogo não é apenas uma técnica comunicativa, mas uma prática ética e política, vinculada à construção da autonomia, do reconhecimento e da transformação social (FREIRE, 1996). Para que o diálogo aconteça, é necessário tempo, disponibilidade e espaços que favoreçam o encontro. Ambientes hostis, improvisados ou inadequados tendem a inviabilizar essas práticas, reforçando uma lógica de passagem, de pressa e de fragmentação das relações.

Outro achado importante refere-se aos equipamentos de apoio existentes no campus. Os banheiros da unidade Cavahada contam com chuveiros e trocadores para bebês, o que favorece a permanência prolongada de determinados usuários. Esse aspecto foi percebido como um ponto positivo, pois amplia as condições de acesso e permanência, especialmente para estudantes com filhos pequenos.



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal da autora.

Também se destaca a presença do Centro de Assuntos Estudantis, reconhecido como um espaço de acolhimento e suporte direto aos estudantes, o qual atua no gerenciamento de bolsas e auxílios, como alimentação, moradia e transporte, além de oferecer atendimento social e apoio a pessoas com deficiência. Sua existência é interpretada como uma ação institucional concreta em direção à inclusão e à permanência estudantil.



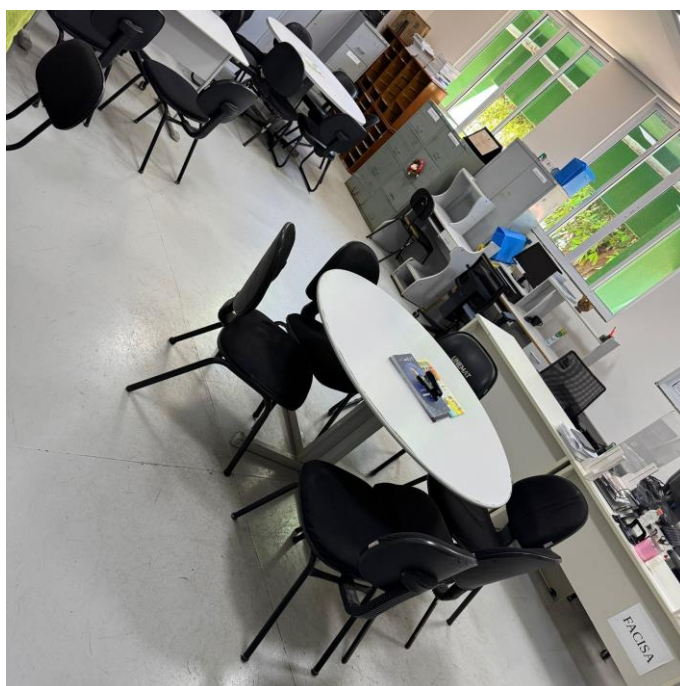
Fonte: Arquivo fotográfico pessoal da autora.

Contudo, apesar dessas iniciativas, os dados mostram que ainda há uma lacuna importante no que diz respeito aos espaços de convivência permanentes. A ausência de ambientes equipados com mesas, cadeiras confortáveis, puffs, acesso à internet e climatização compromete o exercício pleno da cidadania universitária. Esses espaços poderiam funcionar como locais de descanso, estudo colaborativo, rodas de conversa, atividades culturais e encontros intersetoriais, fortalecendo os vínculos entre estudantes, técnicos e docentes.

Sob a perspectiva de Luhmann, os espaços também operam como sistemas de comunicação. Eles organizam expectativas, delimitam comportamentos e sinalizam o que é valorizado institucionalmente (LUHMANN, 2016). Quando a universidade não investe em áreas de convivência, comunica, ainda que de modo implícito, que essas dimensões não são prioritárias. Isso gera frustrações, silêncios e distanciamentos que impactam diretamente a vivência da paz.

Os achados também revelam que essa carência não afeta apenas os estudantes. Técnicos e professores relatam dificuldades semelhantes. Em situações de confraternização, reuniões informais ou atividades coletivas, é comum a necessidade de improvisar em salas de aula ou laboratórios, espaços que não foram projetados para esse tipo de uso. Essa improvisação constante evidencia a inexistência de locais apropriados para encontros, descanso e socialização, elementos fundamentais para o fortalecimento dos vínculos e do bem-estar no trabalho.

Outro ponto recorrente diz respeito à ausência de espaços próprios para os docentes. Na unidade Cavallhada, não há ambientes destinados especificamente aos professores, existindo apenas áreas administrativas e de coordenação. Embora esses espaços contribuam para a integração entre os cursos, eles não atendem às necessidades cotidianas dos docentes, como guardar pertences, realizar atendimentos informais aos estudantes ou simplesmente descansar entre uma atividade e outra.



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal da autora.

Outro aspecto observado diz respeito às condições oferecidas aos trabalhadores terceirizados, especialmente aqueles responsáveis pela limpeza dos espaços. Esses profissionais não dispõem de um local próprio e apropriado para o encerramento de sua jornada de trabalho, permanecendo ao longo do dia em áreas externas, muitas vezes expostos ao calor intenso e sem acesso a ambientes climatizados. Essa ausência de espaços de acolhimento e descanso evidencia uma hierarquização implícita dos sujeitos que compõem a vida universitária, na qual determinadas presenças são funcionalmente necessárias, mas simbolicamente invisibilizadas. Do ponto de vista da Cultura de Paz, essa condição não pode ser tratada como um detalhe logístico, mas como uma forma de violência estrutural, na medida em que compromete o bem-estar, a dignidade e o reconhecimento desses trabalhadores como parte legítima da comunidade acadêmica.

Nos blocos dos cursos da unidade da Cidade Universitária, foi identificada como ponto negativo a ausência de banheiros com chuveiros. Por outro lado, como aspecto positivo, destaca-se a recente instalação de uma área para venda de alimentos, como bancos para convivência. Esse contraste evidencia que algumas prioridades estruturais nem sempre dialogam diretamente com necessidades básicas de conforto, permanência e dignidade no cotidiano universitário.



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal da autora.



Fonte: Arquivo fotográfico pessoal da autora.

Esses elementos reforçam a ideia de que a Cultura de Paz não se constrói apenas por meio de discursos ou projetos pontuais, mas também pela forma como os espaços são organizados, pensados e disponibilizados. Investir em infraestrutura não é apenas uma questão técnica ou estética, mas uma decisão política e pedagógica.

Como aponta Johan Galtung, a paz positiva exige a criação de condições materiais e simbólicas que favoreçam relações mais justas, solidárias e humanas, indo além da simples ausência de conflitos (GALTUNG, 1996). Cuidar dos espaços é, portanto, cuidar das pessoas. A ausência de ambientes adequados não é neutra: ela produz exclusões, limita interações e enfraquece a construção de vínculos, aproximando-se do que o autor denomina violência estrutural.

Dessa forma, os achados indicam que a promoção de uma Cultura de Paz na UNEMAT passa, necessariamente, pela reconfiguração dos espaços físicos. Ambientes de convivência não devem ser vistos como um luxo, mas como uma necessidade formativa. Eles sustentam práticas de diálogo, cooperação, escuta e pertencimento, que são pilares de uma universidade comprometida com o bem-estar e a dignidade de sua comunidade.

10. CONCLUSÕES FINAIS

Os achados desta pesquisa mostram que a Cultura de Paz na UNEMAT, Campus Cáceres, é compreendida de forma plural e, em muitos casos, contraditória pelos diferentes segmentos da comunidade acadêmica. Docentes, estudantes, técnicos e trabalhadores

terceirizados atribuem sentidos variados à paz, que vão desde a ideia de tranquilidade individual e harmonia interpessoal até concepções mais amplas, relacionadas à justiça social, ao respeito, ao reconhecimento e à dignidade.

A análise dos dados, articulada ao referencial teórico adotado, indica que a Cultura de Paz não pode ser vista apenas como um ideal normativo ou como um conjunto abstrato de valores ligados à boa convivência. No contexto da UNEMAT, ela se apresenta como um campo de disputas institucionais, atravessado por relações de poder, hierarquias simbólicas, silenciamentos e desigualdades estruturais que marcam o cotidiano universitário. As narrativas evidenciam que a paz se constrói ou se fragiliza nas práticas diárias, nos modos de comunicação, nos gestos de reconhecimento ou de negação e na abertura, ou não, de espaços de escuta e participação.

Assim, a Cultura de Paz deve ser entendida como um processo político, relacional e institucional, que exige mais do que boas intenções individuais. Ela depende de decisões organizacionais, da consolidação de práticas dialógicas e do reconhecimento efetivo dos sujeitos que compõem a universidade. Nessa perspectiva, a paz não corresponde à simples ausência de conflitos, mas à forma como eles são reconhecidos, mediados e transformados, tornando-se um elemento estratégico para o fortalecimento dos vínculos sociais, para a sustentabilidade do capital humano e para a efetividade das políticas públicas internas.

A diversidade de significados atribuídos à paz confirma que não se trata de um conceito homogêneo, mas de um campo atravessado por experiências, valores, condições materiais e posições institucionais. Essa compreensão se aproxima da perspectiva de Johan Galtung, para quem a paz envolve múltiplas dimensões e não se reduz à ausência de violência direta (GALTUNG, 1996). À luz de Niklas Luhmann, essas diferentes concepções podem ser entendidas como expectativas normativas, isto é, expressões não apenas do que a realidade é, mais do que os sujeitos consideram que ela deveria ser (LUHMANN, 2016).

Os dados evidenciam que, embora existam práticas, projetos e iniciativas que apontam para a construção de uma Cultura de Paz, como as ações de extensão, espaços de escuta, mediação de conflitos e iniciativas pedagógicas sensíveis às diferenças, essas experiências ainda se apresentam de forma fragmentada, pouco articuladas e dependentes do engajamento individual de determinados sujeitos. Essa constatação reforça o argumento de que a paz, quando não é institucionalizada como política contínua e estruturante, tende a se manter como esforço pontual, vulnerável à descontinuidade e à sobrecarga emocional de quem a sustenta. Tal cenário dialoga com Paulo Freire, para quem processos de transformação social não podem depender

apenas da boa vontade individual, mas exigem compromisso coletivo, intencionalidade política e estruturas que sustentem práticas emancipadoras (FREIRE, 1996).

Outro achado central refere-se à presença de violências sutis, especialmente de natureza estrutural e cultural no cotidiano universitário. Silenciamentos, dificuldades de acesso aos espaços decisórios, hierarquizações simbólicas, precarização das condições de trabalho e invisibilização de determinados grupos aparecem como formas de violência que não se manifestam de modo explícito, mas produzem sofrimento, desmotivação e afastamento. Essa compreensão aproxima-se diretamente da tipologia de Johan Galtung, ao evidenciar que a violência não se restringe à sua forma direta, mas se expressa também por meio de estruturas sociais e de sistemas simbólicos que geram exclusão e desigualdade de oportunidades (GALTUNG, 1969; 1996). Além disso, essas dinâmicas podem ser lidas à luz de Michel Foucault, ao mostrar como relações de poder se disseminam em práticas cotidianas, normas e discursos que regulam quem pode falar, participar e ser reconhecido (FOUCAULT, 1979), bem como de Hannah Arendt, para quem a negação da palavra e da participação esvazia o espaço público e compromete a condição de ação dos sujeitos (ARENDR, 2007).

Os relatos também mostram que a paz é frequentemente deslocada para o plano da responsabilidade individual, sendo associada a autocontrole, tolerância, empatia e boa convivência. Embora essas dimensões sejam importantes, essa forma de enxergar o problema pode acabar escondendo os fatores institucionais e políticos que também contribuem para a existência dos conflitos. Tal deslocamento reforça a necessidade de compreender a Cultura de Paz não apenas como um conjunto de virtudes pessoais, mas como uma construção coletiva, dependente de condições materiais, organizacionais e simbólicas que favoreçam o diálogo, a escuta e a participação.

A análise, inspirada em Giddens, Foucault e Luhmann, permite compreender que a paz não se consolida apenas por meio de boas intenções, mas exige transformações nos modos de funcionamento da instituição, em seus fluxos de comunicação, em suas normas e em seus dispositivos de poder (GIDDENS, 2009; FOUCAULT, 1979; LUHMANN, 2016). A UNEMAT, enquanto sistema organizacional, produz realidades por meio de suas rotinas, procedimentos e decisões. Assim, fortalecer uma Cultura de Paz implica modificar não apenas discursos, mas práticas institucionais, canais de escuta, formas de gestão e mecanismos de reconhecimento.

Dessa forma, os achados indicam que o protagonismo da universidade na promoção da Cultura de Paz não depende apenas da criação de projetos isolados, mas da incorporação dessa perspectiva como eixo transversal de suas políticas, currículos, relações de trabalho e formas

de convivência. A paz, nesse sentido, deixa de ser um ideal abstrato e passa a se configurar como um princípio organizador da vida institucional.

Diante disso, os resultados apontam para a necessidade de que a Cultura de Paz deixe de ocupar um lugar periférico e passe a constituir um eixo transversal das políticas institucionais, da gestão, do currículo e das relações de trabalho. Mais do que um ideal abstrato, a paz precisa se materializar em práticas concretas que garantam escuta, participação, transparência e cuidado.

Recomendações finais

A partir dos achados, esta pesquisa propõe algumas diretrizes que podem contribuir para o fortalecimento da Cultura de Paz na UNEMAT:

Institucionalização da Cultura de Paz

Recomenda-se a criação de uma política institucional permanente voltada à promoção da Cultura de Paz, articulada aos princípios do PEP e às diretrizes de Direitos Humanos. Essa política deve ultrapassar ações pontuais, garantindo continuidade, recursos e reconhecimento formal.

Criação de espaços permanentes de escuta e diálogo

Os dados evidenciam a carência de canais efetivos de comunicação. Sugere-se a implementação de espaços institucionais de escuta, como círculos de diálogo, fóruns participativos e instâncias de mediação, voltados não apenas à resolução de conflitos, mas também à prevenção e ao fortalecimento dos vínculos comunitários.

Formação continuada em mediação de conflitos e comunicação não violenta

Recomenda-se a oferta de cursos, oficinas e programas de formação para docentes, técnicos e estudantes, com foco em práticas restaurativas, comunicação não violenta, justiça restaurativa e educação em Direitos Humanos.

Integração da Cultura de Paz ao currículo e às práticas pedagógicas

A paz não deve ser tratada como tema periférico, mas como princípio formativo. Sugere-se a inclusão transversal de conteúdos relacionados à convivência, ética, diversidade e resolução não violenta de conflitos nos projetos pedagógicos dos cursos.

Valorização das iniciativas já existentes

A pesquisa identificou ações e projetos que já contribuem para a construção da paz. É fundamental que essas experiências sejam reconhecidas, sistematizadas e ampliadas, evitando que dependam exclusivamente do esforço individual de alguns sujeitos.

Atenção às condições materiais e simbólicas de permanência

A Cultura de Paz também se constrói por meio de condições concretas de dignidade. Isso inclui infraestrutura adequada, espaços de convivência, respeito às especificidades dos diferentes grupos e valorização do trabalho invisibilizado.

Ao tornar visíveis as percepções e experiências da comunidade acadêmica, esta pesquisa não apenas descreve realidades, mas propõe caminhos possíveis para a transformação institucional. A Cultura de Paz, conforme revelado pelos dados, não nasce pronta: ela é construída no cotidiano, nos gestos, nas decisões, nos silêncios e nas escutas.

Conclui-se, portanto, que a UNEMAT possui um potencial significativo para se consolidar como um espaço formador de sujeitos críticos, empáticos e comprometidos com a justiça social. Para isso, é necessário que a paz deixe de ser apenas um valor declarado e passe a se constituir como prática institucional, orientando políticas, relações e modos de existir na universidade.

REFERÊNCIAS

- AEDIDH – Associação para o Estudo do Direito Internacional dos Direitos Humanos. **Carta de Florianópolis: mensaje por la Paz.** Florianópolis: AEDIDH, 2024. Disponível em: <https://aedidh.org/wp-content/uploads/2024/12/Carta-de-Florianopolis-Mensaje-por-la-Paz-27.11.24.pdf>. Acesso em: 29 jun. 2025.
- AGÊNCIA BRASIL. **Bolsonaro sanciona programa de combate à violência contra a mulher.** Agência Brasil, Brasília, DF, 14 jul. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2021-07/bolsonaro-sanciona-programa-de-combate-violencia-contra-mulher>. Acesso em: 22 jun. 2025.
- AGÊNCIA BRASIL. **Governo cria rede para combater violência e ampliar direitos das mulheres.** Agência Brasil, Brasília, DF, 21 dez. 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-12/governo-cria-rede-para-combater-violencia-e-ampliar-direitos-das-mulheres>. Acesso em: 21 jun. 2025.
- AGÊNCIA BRASIL. **Presidente anuncia pacote de projetos de lei para segurança pública.** Agência Brasil, Brasília, DF, 16 mar. 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/politica/noticia/2022-03/presidente-anuncia-pacote-de-projetos-de-lei-para-seguranca-publica>. Acesso em: 23 jun. 2025.
- AMORIM NETO, João Braz. **Entre a continuidade e a ruptura: uma análise dos programas federais de segurança pública dos governos FHC, Lula e Dilma.** 126 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) – Programa de Pós-graduação em Sociologia, Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal de Alagoas, Maceió, AL, 2022. Disponível em: <https://www.repositorio.ufal.br/handle/123456789/11490>. Acesso em: 29 jun. 2025.
- ANTUNES, André. **Entrevista: Andressa Pellanda – “Sem recursos, o PNE tornou-se um plano sem lastro material para sair do papel”.** EPSJV/Fiocruz, Rio de Janeiro, 16 jun. 2025. Disponível em: <https://campanha.org.br/acervo/balanco-do-plano-nacional-de-educacao-pne-2025/>. Acesso em: 25 dez. 2025.
- ARENDDT, Hannah. **Poder e violência.** Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2001.
- ARENDDT, Hannah. **Sobre a violência.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.
- ARENDDT, Hannah. **A condição humana.** Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2007.
- AVRITZER, Leonardo. **Democracia e os limites da participação.** Belo Horizonte: UFMG, 2002.
- AZEVEDO, Gabriel Silva de. **Projeto de extensão: frente de direitos humanos, diversidade e cultura da paz.** Naviraí: Câmpus de Naviraí, UFMS, 4 abr. 2024. Disponível em: <https://cpnv.ufms.br/projeto-de-extensao-frente-de-direitos-humanos-diversidade-e-cultura-da-paz/>. Acesso em: 30 jun. 2025.

BOFF, Leonardo. **Conflitos sociais**. Blog Leonardo Boff, 28 mar. 2016. Disponível em: <https://leonardoboff.org/2016/03/28/textos-de-leonardo-boff-sobre-cultura/>. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Agência Gov. **Casa da Mulher Brasileira: conheça e saiba como funciona**. Brasília, DF, 2024. Disponível em: <https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202401/casa-da-mulher-brasileira-conheca-e-saiba-como-funciona-1>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Agência Gov. **Lula entrega PEC da Segurança Pública ao Congresso: “Temos pressa de oferecer ao povo brasileiro um sistema adequado”**. Agência Gov, Brasília, DF, 23 abr. 2025. Disponível em: <https://agenciagov.etc.com.br/noticias/202504/lula-entrega-pec-da-seguranca-publica-ao-congresso-201ctemos-pressa-de-oferecer-ao-povo-brasileiro-um-sistema-adequado201d>. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Arquivo Nacional. Centro de Referência de Acervos Presidenciais. **Registro de autoridade: Lula**. Disponível em: <https://presidentes.an.gov.br/index.php/arquivo-nacional/60-servicos/registro-de-autoridade/114-lula>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Gabinete de Segurança Institucional da Presidência da República. **Plano de integração e acompanhamento de programas sociais de prevenção da violência**. Brasília, DF: Presidência da República, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. **Encontro debate ações do primeiro ano do Pacto Universitário**. Brasília, DF, 4 dez. 2017. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/58091-encontro-debate-aco-es-do-primeiro-ano-do-pacto-universitario/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC promove, em Brasília, seminário sobre o Pacto Universitário pela Promoção do Respeito à Diversidade, da Cultura da Paz e dos Direitos Humanos**. Brasília, DF, 19 jun. 2017. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/53901-mec-promove-em-brasilia-seminario-sobre-o>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Seminário Latino-Americano de Paz e Direitos Humanos: metodologias de ensino de direitos humanos e mediação de conflitos em escolas e universidades (Brasília, 12–14 de junho de 1990): anais**. Brasília, DF: MEC, 1991.

BRASIL. Ministério da Integração e do Desenvolvimento Regional. **Presidente Michel Temer ressalta ações em habitação do Ministério das Cidades em cerimônia de dois anos de governo**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mdr/pt-br/noticias/presidente-michel-temer-ressalta-aco-es-em-habitacao-do-ministerio-das-cidades-em-cerimonia-de-dois-anos-de-governo>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Governo Federal lança “Em Frente, Brasil” para combater os crimes violentos no país**. Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/governo-federal-lanca-em-frente-brasil-para-combater-os-crimes-violentos-no-pais>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Programa VIGIA completa dois anos e chega a mil agentes de segurança pública protegendo as fronteiras e divisas do País**.

Brasília, DF, 2022. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/programa-vigia-completa-dois-anos-e-chega-a-mil-agentes-de-seguranca-publica-protetendo-as-fronteiras-e-divisas-do-pais>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. **Temer cria Plano Nacional de Segurança Pública e Defesa Social**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <https://www.gov.br/mj/pt-br/assuntos/noticias/collective-nitf-content-1546269936.75>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Ministério das Mulheres. **Mulher viver sem violência: há 10 anos, nascia um novo programa para proteger a vida das mulheres**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/mulheres/pt-br/central-de-conteudos/noticias/2023/agosto/mulher-viver-sem-violencia-ha-10-anos-nascia-um-novo-programa-para-protetger-a-vida-das-mulheres>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Brasil chega à marca de 700 mil mortes por Covid-19**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2023/marco/brasil-chega-a-marca-de-700-mil-mortes-por-covid-19>. Acesso em: 24 jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria n.º 393, de 29 de março de 2001**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2001/prt0393_29_03_2001.html. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 6 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Governo lança Programa de Ação na Segurança (PAS) com assinatura dos primeiros atos e medidas na área**. Brasília, DF, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2023/07/governo-lanca-programa-de-acao-na-seguranca-com-assinatura-dos-primeiros-atos-e-medidas-na-area>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Governo lança programa de enfrentamento da violência contra crianças e adolescentes**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2021/05/governo-lanca-programa-de-enfrentamento-da-violencia-contra-criancas-e-adolescentes>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n.º 8.086, de 30 de agosto de 2013**. Brasília, DF, 2013. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2013/decreto/d8086.htm. Acesso em: 20 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Leis sancionadas por Lula avançam na proteção das mulheres contra agressões físicas, psicológicas e digitais**. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/planalto/pt-br/acompanhe-o-planalto/noticias/2025/04/leis-sancionadas-por-lula-avancam-na-protexao-das-mulheres-contra-agressoes-fisicas-psicologicas-e-digitais>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.530, de 24 de outubro de 2007: institui o Programa Nacional de Segurança Pública com Cidadania – PRONASCI**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/11530.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 11.977, de 7 de julho de 2009: dispõe sobre o Programa Minha Casa Minha Vida**. Brasília, DF, 2009. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/lei/11977.htm. Acesso em: 11 jun. 2025.

BRASIL. Presidência da República. **Lei n.º 13.663, de 14 de maio de 2018**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/113663.htm. Acesso em: 8 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, 2007.

BRASIL. Ministério dos Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília, DF: Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos da Presidência da República. **Direito à memória e à verdade: comissão especial sobre mortos e desaparecidos políticos**. Brasília, DF: SEDH, 2007.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3**. Brasília, DF: Secretaria Especial dos Direitos Humanos/Presidência da República, 2009.

BRASIL. Secretaria-Geral da Presidência da República. **Presidente Bolsonaro institui a Política Nacional de Inteligência de Segurança Pública**. Brasília, DF, 2021. Disponível em: <https://www.gov.br/secretariageral/pt-br/noticias/2021/agosto/presidente-bolsonaro-institui-a-politica-nacional-de-inteligencia-de-seguranca-publica>. Acesso em: 23 jun. 2025.

BRASIL. Secretaria de Relações Institucionais. **Plano Juventude Viva: prevenir a violência contra a juventude negra**. Brasília, DF, 5 out. 2012. Disponível em: <https://www.gov.br/sri/pt-br/backup-secretaria-de-governo/assuntos/noticias/noticias-em-acervo/2012/10/05-10-2012-plano-juventude-viva-prevenir-a-violencia-contr-a-juventude-negra>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL DE FATO. **Cortes de 94,9% em programas sociais feitos por Temer abreviam futuro dos brasileiros**. São Paulo, 18 jun. 2018. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/06/18/cortes-de-949-em-programas-sociais-feitos-por-temer-abreviam-futuro-dos-brasileiros/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

BRASIL DE FATO. **Investimentos em proteção à infância e adolescência despencam no governo Bolsonaro**. São Paulo, 17 out. 2022. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2022/10/17/investimentos-em-protecao-a-infancia-e-adolescencia-despencam-no-governo-bolsonaro/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

BRASIL DE FATO. **Reação de governadores a decreto de Lula é uso da “violência policial como plataforma política”**. São Paulo, 26 dez. 2024. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2024/12/26/reacao-de-governadores-a-decreto-de-lula-e-uso-da-violencia-policial-como-plataforma-politica/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

BRASIL DE FATO. **Temer reduz em mais da metade verbas para políticas públicas às mulheres**. São Paulo, 3 abr. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/04/03/temer-reduz-em-mais-da-metade-verbas-para-politicas-publicas-as-mulheres/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

CABRAL, António. **Pedagogia do oprimido de Paulo Freire**. Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 5, n. 5, p. 200-204, 2005. Disponível em: <https://recil.ulusofona.pt/server/api/core/bitstreams/b324ac73-64d0-4127-a073-262eb51e6a6a/content>. Acesso em: 18 dez. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Pandemia da Covid-19 deixou as crianças mais vulneráveis à violência, dizem especialistas**. Agência Câmara de Notícias, Brasília, DF, 24 ago. 2022. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/862757-pandemia-de-covid-19-deixou-as-criancas-mais-vulneraveis-a-violencia-dizem-especialistas/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Violência contra as mulheres nas ruas cai durante a pandemia, mas aumenta dentro de casa**. Agência Câmara de Notícias, Brasília, DF, 22 nov. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/797543-violencia-contra-as-mulheres-nas-ruas-cai-durante-a-pandemia-mas-aumenta-dentro-de-casa/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CASTRO, Livia Maria Duarte de. **Cultura de paz, extensão e formação de educadores: práticas de educação para a paz**. 157 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2018.

CEARÁ (Estado). **Pacto por um Ceará Pacífico**. Fortaleza, [s.d.]. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/categorias/pacto-por-um-ceara-pacifico/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

CNN BRASIL. **A (in)segurança pública de Bolsonaro**. CNN Brasil, São Paulo, 30 mar. 2022. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/forum-opiniao/a-inseguranca-publica-de-bolsonaro/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

CNN BRASIL. **Comando Vermelho passa milícias em domínio no Rio de Janeiro em 2023, diz pesquisa**. CNN Brasil, São Paulo, 11 jan. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/comando-vermelho-passa-milicias-em-dominio-no-rio-de-janeiro-em-2023-diz-pesquisa/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

COMISSÃO NACIONAL DA VERDADE. **Comissão Nacional da Verdade**. Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: <https://cnv.memoriasreveladas.gov.br/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

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

DHNET. **Linha do tempo EDH**: conferência regional sobre educação em direitos humanos na América Latina e seminário latino-americano de educação para a paz e os direitos humanos na Venezuela. 2007. Disponível em: <https://www.dhnet.org.br/educar/tempo/index.htm>. Acesso em: 4 jun. 2025.

DIDES – Diretoria de Desenvolvimento Social da UFMS. **Fórum de Universidades pela Paz (FOUP)**. Campo Grande: UFMS, [s.d.]. Disponível em: <https://dides.ufms.br/forum-de-universidades-pela-paz/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

DIONÍSIO, Maria Beatriz. **Pacto Universitário de Educação em Direitos Humanos**. Instituto Aurora, [s.d.]. Disponível em: <https://institutoaurora.org/pacto-universitario-de-educacao-em-direitos-humanos/>. Acesso em: 3 jul. 2025.

DISKIN, Lia; NOLETO, Marlova Jovchelovitch (org.). **Cultura de paz**: da reflexão à ação; balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília, DF: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athenas, 2010.

EL PAÍS. BENITES, Afonso. **Rombo nas contas provoca cortes em saúde, educação e programas sociais**. EL PAÍS, 1 set. 2015. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2015/09/01/politica/1441064251_785364.html. Acesso em: 21 jun. 2025.

EL PAÍS. BENITES, Afonso. **Sob pressão após massacre, gestão Temer lança plano de segurança**. EL PAÍS, 5 jan. 2017. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/01/05/politica/1483643668_201217.html. Acesso em: 22 jun. 2025.

ELIAS, Norbert. **Os alemães**: a luta pelo poder e a evolução do habitus nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.

FAZZINO, Vincenzo. **Reflection on culture of peace**. UNESCO, [s.d.]. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/reflection-culture-peace-vincenzo-fazzino-former-international-coordinator-biennale-luanda>. Acesso em: 6 jun. 2025.

FEBBRAJO, Alberto; LIMA, Fernando Rister de Sousa. **Autopoiese**. In: CAMPILONGO, Celso Fernandes; GONZAGA, Alvaro de Azevedo; FREIRE, André Luiz (coord.). **Enciclopédia jurídica da PUC-SP**. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2017. Disponível em: <https://enciclopediajuridica.pucsp.br/verbete/152/edicao-1/autopoiese>. Acesso em: 26 ago. 2024.

FEIZI, Masrour Milani. Cultura de paz x violências: papel e desafios da escola. In: FEIZI, Masrour Milani; JESUS, Rita de Cássia Dias (org.). **Cultura de paz**: estratégias, mapas e bússolas. Salvador: Inpaz, 2003. p. 31-62.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Documento da Cúpula do Milênio é entregue a FHC**. Folha online, São Paulo, 1 set. 2000. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/folha/brasil/ult96u5591.shtml>. Acesso em: 22 jun. 2025.

FÓRUM DE UNIVERSIDADES PELA PAZ – FOUP. **Conheça o Fórum:** Fórum de Universidades pela Paz. Florianópolis, SC, 2025. Disponível em: <https://foup.org/sobre#sobre>. Acesso em: 29 jun. 2025.

FOUCAULT, Michel. **A ordem do discurso**. Tradução de Laura Fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 1996.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Tradução de Maria Thereza da Costa Albuquerque e J. A. Guilhon Albuquerque. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. Organização e tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

FOUCAULT, Michel. **Nascimento da biopolítica**. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. 20. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

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

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

G1. **Após Anuário indicar aumento de violência contra mulheres, governo federal faz articulação nacional pelo feminicídio zero em agosto**. G1, Rio de Janeiro, 18 jul. 2024. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2024/07/18/apos-anuario-indicar-aumento-de-violencia-contra-mulheres-governo-federal-faz-articulacao-nacional-pelo-femicidio-zero-em-agosto.ghtml>. Acesso em: 24 jun. 2025.

G1. **Governo Bolsonaro propõe 94% menos de recursos no Orçamento para combate à violência contra mulheres, diz levantamento**. G1, Rio de Janeiro, 29 set. 2022. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2022/09/29/governo-bolsonaro-propoe-94percent-menos-de-recursos-no-orcamento-para-combate-a-violencia-contra-mulheres-diz-levantamento.ghtml>. Acesso em: 22 jun. 2025.

G1. **Governo recua e publica novo decreto sobre armas**. G1, Rio de Janeiro, 22 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/05/22/governo-diz-que-vai-publicar-novo-decreto-sobre-armas.ghtml>. Acesso em: 22 jun. 2025.

G1. **Ministério Público Federal pede suspensão do decreto das armas de Bolsonaro**. G1, Rio de Janeiro, 15 maio 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/05/15/ministerio-publico-federal-pede-suspensao-do-decreto-das-armas-de-bolsonaro.ghtml>. Acesso em: 22 jun. 2025.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

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

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

GALTUNG, Johan. **Violence, peace and peace research**. *Journal of Peace Research*, Oslo, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.

GIDDENS, Anthony. **A constituição da sociedade**. Tradução de Álvaro Cabral. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GIDDENS, Anthony. **Sociologia**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2005.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

GLOBAL EDUCATION MEETING. UNESCO. **Unlocking the transformative power of education for peaceful, equitable and sustainable futures**. Paris: UNESCO, 2024.

Disponível em:

<https://www.unesco.org/sdg4education2030/sites/default/files/medias/fichiers/2024/11/EN%20-%20Fortaleza%20Declaration.pdf>. Acesso em: 10 jun. 2025.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: racionalidade da ação e racionalização social**. v. 1. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HABERMAS, Jürgen. **Teoria do agir comunicativo: sobre a crítica da razão funcionalista**. v. 2. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2012.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade do cansaço**. Petrópolis: Vozes, 2015.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Séries históricas da população residente por situação de domicílio (urbano e rural)**. Rio de Janeiro: IBGE, [s.d.].

Disponível em:

<https://seriesestatisticas.ibge.gov.br/series.aspx?vcodigo=CD91&t=populacao-situacao-domicilio-populacao-presente-residente>. Acesso em: 16 jan. 2026.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Direitos humanos, justiça e cidadania**. Brasília, DF, 2007. Disponível em:

https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4480/1/bps_13_2007_DH.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Políticas sociais: acompanhamento e análise – vinte anos da Constituição Federal**. 2. ed. Brasília, DF: Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, 2008. Disponível em:

https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4135/1/bps_17_introducao.pdf. Acesso em: 11 jun. 2025.

IZZO, Roberta Cristina. **Memórias e projeções: a cultura da paz nas Nações Unidas – de 1989 a 2001**. 2008. Dissertação (Mestrado em História, Direito e Serviço Social) – Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2008.

JORNAL DA USP. **Casos de violência contra crianças e adolescentes crescem na pandemia**. Jornal da USP, São Paulo, 16 ago. 2021. Disponível em:

<https://jornal.usp.br/atualidades/casos-de-violencia-contra-criancas-e-adolescentes-crescem-na-pandemia/>. Acesso em: 23 jun. 2025.

KINGDON, John W. **Agendas, alternatives, and public policies**. 2. ed. New York: Longman, 2003.

LEITE, Kalinca G. **O papel multiplicador do ensino superior na consolidação dos direitos humanos**. *Revista Científica Semana Acadêmica*, [S.l.], v. 9, n. 204, p. 104, 2021. Disponível em: <https://semanaacademica.com.br/artigo/o-papel-multiplicador-do-ensino-superior-na-consolidacao-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 16 jan. 2026.

LUHMANN, Niklas. **Sistemas sociais**: esboço de uma teoria geral. Petrópolis: Vozes, 2016.

LUHMANN, Niklas. **Organização e decisão**. Cambridge: Cambridge University Press, 2018.

MACIEL, T. S.; BRABO, T. S. A. M. A afirmação da educação em direitos humanos por meio de documentos e políticas públicas: uma análise em âmbitos nacional e internacional. *In*: BRABO, T. S. A. M. (org.). **Democracia, direitos humanos e educação**. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2019. p. 217-242. DOI: <https://doi.org/10.36311/2019.978-85-7249-028-3.p217-242>.

MALDONADO, Maria Tereza. **Os construtores da paz**: caminhos da prevenção da violência. São Paulo: Moderna, 1997.

MARQUES, Juliana. **Projetos desenvolvidos pela UEPB promovem cultura de paz e transformação da violência estrutural nas comunidades**. Universidade Estadual da Paraíba, Campina Grande, 31 out. 2023. Disponível em: <https://uepb.edu.br/projetos-desenvolvidos-pela-uepb-promovem-cultura-de-paz-e-transformacao-da-violencia-estrutural-nas-comunidades/>. Acesso em: 18 jun. 2025.

MEMORIAL DA DEMOCRACIA. **Pontos de cultura nas periferias**. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://memorialdademocracia.com.br/card/pontos-de-cultura-nas-periferias>. Acesso em: 20 jun. 2025.

MENDONÇA, S. G. L.; SILVA, P. S. **Extensão universitária**: uma nova relação com a administração pública. *Revista Ciência em Extensão*, v. 3, p. 29-44, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 8. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MÜHL, E. H. Habermas e a educação: racionalidade comunicativa, diagnóstico crítico e emancipação. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 117, p. 1035-1050, out./dez. 2011.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/91863-agenda-2030-para-o-desenvolvimento-sustent%C3%A1vel>. Acesso em: 10 jun. 2025.

NAÇÕES UNIDAS BRASIL. **UNESCO reúne especialistas para discutir caminhos para a construção de uma cultura de paz mundial, tolerância e inclusão**. Brasília, DF, 2020. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/97449-unesco-re%C3%BAne-especialistas-para->

discutir-caminhos-para-constru%C3%A7%C3%A3o-de-uma-cultura-de-paz. Acesso em: 10 jun. 2025.

OEI – Organização de Estados Ibero-Americanos para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Educación y derechos humanos en Iberoamérica**. Madrid: OEI, 2007.

ONU. CEPAL – Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe. **La ineficiencia de la desigualdad**. Santiago: Naciones Unidas, 2018.

ONU. Assembleia Geral. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz: A/RES/53/243**. Nova York, 1999.

ONU. **Transformando nosso mundo: a Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Nova York: ONU, 2015.

ONU MULHERES BRASIL. **Governo Federal lança o programa “Mulher, Viver sem Violência”**. Brasília, DF, 13 mar. 2013. Disponível em: <https://www.onumulheres.org.br/noticias/13-03-13-governo-federal-lanca-o-programa-mulher-viver-sem-violencia/>. Acesso em: 21 jun. 2025.

OPENAI. **Resposta gerada por ChatGPT sobre cultura de paz e Agenda 2030**. Disponível em: <https://chat.openai.com>. Acesso em: 28 maio 2025.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE. **OMS destaca necessidade urgente de transformar saúde mental e atenção**. Washington, DC, 17 jun. 2022. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/noticias/17-6-2022-oms-destaca-necessidade-urgente-transformar-saude-mental-e-atencao>. Acesso em: 24 jun. 2025.

PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 11. ed. São Paulo: Saraiva, 2014.

PINTO, J. M. de R. **A teoria da ação comunicativa de Jürgen Habermas: conceitos básicos e possibilidades de aplicação à administração escolar**. *Paidéia*, Ribeirão Preto, n. 8-9, p. 77-96, 1995. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0103-863X1995000100007>.

PRANIS, Kay. **Círculos de justiça restaurativa e de construção da paz: guia do facilitador**. Tradução de Fátima De Bastiani. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011.

PRANIS, Kay. **Processos circulares**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder e classificação social. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO – Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_Quijano.pdf. Acesso em: 23 dez. 2025.

RAMOS, Katury Rayane Rodrigues; ALMEIDA, Rosemary de Oliveira; PAIVA, Irene Alves de. **Mediação de conflitos na escola**. Fortaleza: Universidade Estadual do Ceará, [s.d.].

Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/opublicoeoprivado/article/download/2209/1794/7647>.

Acesso em: 24 jun. 2025.

REDE CPE. **O Encontro Global sobre Educação da UNESCO**: líderes de vários países se encontram para debater metas e dificuldades. Rede CPE, 2024. Disponível em:

<https://cienciaparaeducacao.org/blog/2024/11/22/o-encontro-global-sobre-educacao-da-unesco-lideres-de-varios-paises-se-encontram-para-debater-metas-e-dificuldades/>.

Acesso em: 10 jun. 2025.

RENASAM – Rede Nacional de Saúde Mental. **ENaSaM-U**: Estudo Nacional de Saúde Mental nas Universidades. [S.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://renasam.com/enasam-u#pesquisascompletas>. Acesso em: 8 jan. 2026.

REPÓRTER BRASIL. **Sem reforma agrária, violência no campo bate recorde com governo Lula, diz CPT**. Repórter Brasil, São Paulo, 22 abr. 2024. Disponível em:

<https://reporterbrasil.org.br/2024/04/violencia-no-campo-bate-recorde-com-lula/>. Acesso em:

24 jun. 2025.

RIERA, J. C.; WAY, E. T. F. **MaCGregor**: vida y legado de un maestro. **Educación:**

Revista Electrónica del Departamento de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima, v. 14, n. 27, p. 7-8, 2006. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/5057012.pdf>. Acesso em: 2 jun. 2025.

RODRIGUES, Poliany Cristiny de Oliveira; SOUZA, Stefany Caroliny de (org.). **Saúde mental do estudante universitário**: uma coletânea de estudos descritivos. Nova Xavantina, MT: Pantanal, 2021. 72 p.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A crítica da razão indolente**: contra o desperdício da experiência. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Fábio da Silva; GARCEZ, Maria Virgínia de Salles. **A cultura de paz, direitos humanos e educação para a paz em prol do desenvolvimento**. 2019. Disponível em:

<https://seer.pucgoias.edu.br/index.php/caminhos/article/download/7312/4161/25588>. Acesso em: 21 jun. 2025.

SACAVINO, S. Educação em direitos humanos no Brasil: realidade e perspectivas. *In*:

CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (org.). **Educar em direitos humanos: construir democracia**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000. p. 72-99.

SED/MS – Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul. **Arte e cultura como ferramentas de transformação**: encontro estadual fortalece práticas pedagógicas em Mato Grosso do Sul. Campo Grande, 20 maio 2025. Disponível em:

<https://www.sed.ms.gov.br/arte-e-cultura-como-ferramentas-de-transformacao-encontro-estadual-fortalece-praticas-pedagogicas-em-mato-grosso-do-sul/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

SILVA, Adriana Pereira da; GÓES, Ana Paula da Cunha; SILVA, Heleno Beijoza da;

GOULART, João Batista da Silva; LUCCA JR., João Cesar; BATISTA, Luciana dos Santos;

PRIMAZ, Luís Eduardo; SOUSA, Thais Silva Araújo de. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos: uma revisão entre os documentos firmados em 2007 e 2018.** [S.l.: s.n.], abr. 2025. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/391425199_PLANO_NACIONAL_DE_EDUCACAO_EM_DIREITOS_HUMANOS_UMA_REVISAO_ENTRE_OS_DOCUMENTOS_FIRMADOS_EM_2007_E_2018. Acesso em: 9 jun. 2025.

SILVA, Flávia Alves da; FONSECA, Simone Farias; BARROSO, Eloisa Pereira; MARTINS, Luana Chaves; FARIAS, Daniela Gomes de; RIBEIRO, Raquel da Silva. **Saúde mental: a universidade desafiada a agir para garantir a permanência estudantil num contexto de adoecimento.** *Gestão e Sociedade*, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, 2024. Disponível em: <https://ojs.revistagesec.org.br/secretariado/article/view/4513/2978>. Acesso em: 8 jan. 2026.

SILVEIRA, Luísa Horn de Castro; ROCHA, Cristianne Maria Famer; ROCHA, Kátia Bones; ZANARDO, Gabriela Lemos de Pinho. **O outro lado da porta giratória: apoio comunitário e saúde mental.** *Psicologia em Estudo*, Maringá, v. 21, n. 2, p. 325-335, abr./jun. 2016. DOI: 10.4025/psicoestud.v21i2.30660.

SIPRI – Stockholm International Peace Research Institute. **Trends in world military expenditure, 2024.** Stockholm, 2025. Disponível em: <https://www.sipri.org/publications/2025/sipri-fact-sheets/trends-world-military-expenditure-2024>. Acesso em: 28 maio 2025.

TATAGIBA, Luciana; GALVÃO, Andréia. **Os protestos no Brasil em tempos de crise (2011–2016).** *Opinião Pública*, Campinas, v. 25, n. 1, p. 63-96, 2019.

TODOROV, Tzvetan. **A conquista da América: a questão do outro.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. **Direitos humanos.** Portal UNEMAT, [s.l.], [s.d.]. Disponível em: <https://portal.unemat.br/?i=proec&m=direitos-humanos&pg=site>. Acesso em: 17 jul. 2025.

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2022–2028: relatório final.** Cáceres, MT: UNEMAT, 2023. 161 p. ISBN 978-85-7911-218-8 (impresso). ISBN 978-85-7911-219-5 (e-book).

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. **Plano Estratégico Participativo 2015-2025: planejar, participar, concretizar.** Cáceres: Editora UNEMAT, 2018. 203 p. ISBN 978-85-7911-189-1 (impresso). ISBN 978-85-7911-188-4 (e-book).

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. **Consulte as atividades de extensão desenvolvidas pela UNEMAT.** [S.l.], [s.d.]. Disponível em: https://sigaa.unemat.br/sigaa/public/extensao/consulta_extensao.jsf?acao=2&aba=p-extensao. Acesso em: 20 jul. 2025.

UNEMAT – Universidade do Estado de Mato Grosso. **Resolução n.º 55, de 28 e 29 de novembro de 2023: consolida a Política de Prevenção e Combate ao Assédio Moral, Sexual e a qualquer outra forma de Discriminação no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT).** Cáceres, MT, 2023. Disponível em:

https://www.unemat.br/resolucoes/resolucoes/consuni/5339_res_consuni_55_2023.pdf. Acesso em: 11 ago. 2025.

UNESC. **Projeto da UNESC forma nova turma de Agentes de Paz no bairro Paraíso**. Criciúma, 17 out. 2021. Disponível em: <https://www.unesc.net/portal/galeria/ver/22438>. Acesso em: 22 jun. 2025.

UNESCO. **Ano Internacional da Cultura de Paz – 2000**. Paris: UNESCO, 2000.

UNESCO. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**: Resolução A/RES/53/243, de 13 de setembro de 1999. Paris: UNESCO, 1999. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org>. Acesso em: 3 maio 2025.

UNESCO. **Declaração e Quadro Integrado de Ação sobre Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia**. 44.^a Sessão da Conferência Internacional sobre Educação, Genebra, out. 1994. Paris: UNESCO, 1995. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112874>. Acesso em: 28 maio 2025.

UNESCO. **Educação para uma Cultura de Paz: um desafio para o século XXI**. Paris: UNESCO, 1999.

UNESCO. **Empowering youth to build peace**. Paris: UNESCO, 2014. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000234140>. Acesso em: 4 jun. 2025.

UNESCO. **La UNESCO y la cultura de paz – Oficina Regional de Educación en Santiago**. Santiago: UNESCO, 1994. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117882_spa. Acesso em: 4 jun. 2025.

UNESCO. **Oficina Regional de Cultura para América Latina e o Caribe (Santiago, Chile)**. Paris: UNESCO, 1998. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000112847_spa. Acesso em: 4 jun. 2025.
UNESCO. **PRELAC: uma trajetória para a educação para todos**. **Revista PRELAC**, Santiago, Chile, ano 1, n. 0, p. 1-103, ago. 2004. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000137293_por. Acesso em: 6 jun. 2025.

UNESCO. **Primeiro Fórum sobre Cultura da Paz, San Salvador, 1994: relatório**. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <https://www.culture-of-peace.info/history/Salvador-forum.pdf>. Acesso em: 4 jun. 2025.

UNESCO. **Reunião Mundial sobre Educação (GEM 2024): Declaração de Fortaleza**. Paris: UNESCO, 2024. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391862_por. Acesso em: 3 jul. 2025.

UNICESUMAR. **Índice de ansiedade entre universitários é preocupante**. UniCesumar, Maringá, 10 maio 2019. Disponível em: <https://www.unicesumar.edu.br/indice-de-ansiedade-entre-universitarios-e-preocupante/>. Acesso em: 8 jan. 2026.

UNIPAZ/DF – Universidade Holística Internacional da Paz. **Um pouco da história**. Brasília, DF, [s.d.]. Disponível em: <https://unipazdf.org.br/um-pouco-da-historia/>. Acesso em: 10 jul. 2025.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **El Salvador**. Portal Contemporâneo da América Latina e Caribe, São Paulo, 16 jan. 2017. Disponível em: <https://sites.usp.br/portallatinoamericano/espanol-el-salvador>. Acesso em: 10 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Laboratório de Estudos e Pesquisas sobre Conflitualidade e Violência – COVIO**. Fortaleza, [s.d.]. Disponível em: <https://www.uece.br/ppgsociologia/laboratorio-de-estudos-e-pesquisas-sobre-conflitualidade-e-violencia-covio/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Programa Ceará Pacífico terá apoio da UECE**. Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://www.uece.br/noticias/programa-ceara-pacifico-tera-apoio-da-uece/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **Programa Geração da Paz**. Fortaleza, 2011. Disponível em: <https://www.uece.br/proex/programas-projetos-de-extensao/programa-geracao-da-paz/>. Acesso em: 22 jun. 2025.

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO CEARÁ. **UECE dará início ao curso Mediação de Conflitos e Círculos de Construção de Paz na sexta-feira**. Fortaleza, 15 abr. 2021. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/2021/04/15/uece-dara-inicio-ao-curso-mediacao-de-conflitos-e-circulos-de-construcao-de-paz-na-sexta-feira-16/>. Acesso em: 25 jun. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Programa Se Cuide, Te Amo! Uma ação do coração da UFMS**. Versão 7.0. Campo Grande: UFMS, abr. 2021. Disponível em: https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2021/04/Programa-Se-Cuide-Te-Amo_V7.pdf. Acesso em: 1 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Educação para a paz é tema de encontro que será realizado nesta terça-feira**. Campo Grande, 17 abr. 2023. Disponível em: <https://www.ufms.br/educacao-para-a-paz-e-tema-de-encontro-que-sera-realizado-nesta-terca-feira/>. Acesso em: 2 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Projeto de extensão: frente de direitos humanos, diversidade e cultura da paz**. Campo Grande, [s.d.]. Disponível em: <https://cpnv.ufms.br/projeto-de-extensao-frente-de-direitos-humanos-diversidade-e-cultura-da-paz/>. Acesso em: 1 jul. 2025.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ. **Mediações e Cultura de Paz – Projeto de Extensão**. Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://cienciassociais.ufc.br/pt/mediacoes-cultura-paz-extensao/>. Acesso em: 4 jul. 2025.

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

VEJA. **Lula falha no combate ao crime enquanto onda de violência avança**. Veja, São Paulo, 8 dez. 2023. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/lula-espalha-incertezas-enquanto-crise-da-seguranca-publica-avanca/>. Acesso em: 24 jun. 2025.

VIANA, Larissa; SANTOS, Lincoln Marques dos; ALMEIDA, Maria Regina Celestino de; OLIVEIRA, Ricardo. **História da América I**: volume único. 3. ed. Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2014.

VITORIO, Janaina Damasio; DAGOSTIM, Rita Guimarães. (HA)GENTES de cultura de paz. *In: Anais da Semana de Ciência e Tecnologia da Universidade do Extremo Sul Catarinense*. Criciúma: UNESC, 2021. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/sct2021/421043-\(HA\)GENTES-DE-CULTURA-DE-PAZ](https://www.even3.com.br/anais/sct2021/421043-(HA)GENTES-DE-CULTURA-DE-PAZ). Acesso em: 23 jun. 2025.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. e-book.

ZENAIDE, M. de N. T. **Educação em direitos humanos e democracia**: história, trajetórias e desafios nos quinze anos do PNEDH. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, n. 7, p. 137-161, 2018. DOI: 10.25053/redufor.v3i7.176. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/redufor/article/view/176>. Acesso em: 6 jun. 2025.

ZENAIDE, Maria de Nazaré Tavares; VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Educação em direitos humanos na América Latina e Brasil**: princípios e desafios em tempos de restrição de direitos. **Revista Interdisciplinar de Direitos Humanos – RIDH**, Bauru, v. 7, n. 1, p. 85-105, jan./jun. 2019.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da violência 2012**: os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2012.

APÊNDICE A – INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

ROTEIRO DA ENTREVISTA

Bloco 01 - Trajetória pessoal e pertencimento à UNEMAT.

- Conte um pouco sobre a sua família da infância.
- Sempre morou em Cáceres? Conte os acontecimentos que te trouxeram até Cáceres.
- Como é a estrutura da sua família atualmente?
- Você poderia descrever um pouco da sua trajetória junto à UNEMAT?
- Como você se descreve? Ou, Como você diria quem é você para alguém?
- Como é trabalhar/estudar na UNEMAT?

Bloco 02 - Concepções e valores dos entrevistados.

- O que você pensa/sente a respeito do mundo?
- Quando você pensa sobre a sua vida, no que acredita?
- Quem é uma referência na sua vida?
- Qual valor você considera mais importante para a vida em sociedade?
- Qual valor você acredita ter mais forte? E qual gostaria de melhorar?

Bloco 03 - Concepções de instituições.

- Em quais instituições você confia?
- Qual ou quais instituições você atribui maior importância?
- Como é a sua vida dentro dessas instituições?
- Pensando a UNEMAT como uma instituição, você sente que suas opiniões são valorizadas?
- Você se sente parte integrante/ pertencente a UNEMAT?

Bloco 04 - Concepções sobre cultura de paz.

- Quando você escuta a palavra paz o que lhe vem em mente?
- E quando escuta a palavra violência?
- Já ouviu falar sobre Cultura de Paz?
- Consegue visualizar o conceito da Cultura de Paz em algum contexto na UNEMAT?
- Qual a importância da cultura de paz no contexto universitário?

- Quais os desafios você acredita existir para efetivação/implementação da Cultura de Paz na UNEMAT?

Bloco 05 - Expectativas da vida.

- Na sua vida, quais os seus sonhos?
- Quais as suas expectativas quanto a UNEMAT?
- Quais suas frustrações e surpresas em relação a UNEMAT?
- O que pensa de futuro para você e para a UNEMAT?

APÊNDICE B - PRODUTO TÉCNICO

Proposta de criação de um Núcleo Permanente de Construção de Paz na UNEMAT

Classificação do Produto Técnico segundo a CAPES

De acordo com o Relatório do Grupo de Trabalho sobre Produção Técnica da CAPES (2019), os produtos técnicos e tecnológicos desenvolvidos no âmbito da pós-graduação devem ser classificados conforme sua natureza, impacto, aplicabilidade e inovação. Nesse marco, o presente produto técnico “Núcleo Permanente de Construção de Paz” enquadra-se prioritariamente na categoria Tecnologia Social.

Segundo a CAPES, Tecnologia Social é um método, processo ou produto que busca transformar realidades, sendo desenvolvido em interação com a população, com foco na inclusão social e na melhoria das condições de vida, além de ser simples, de baixo custo, fácil de aplicar e passível de ser replicado. O Núcleo Permanente de Construção de Paz se enquadra nessa definição, pois atua na prevenção de violências, na mediação de conflitos, no fortalecimento de vínculos e na promoção da Cultura de Paz no ambiente universitário, podendo também ser compreendido como um Processo/ Tecnologia não Patenteável, por estruturar um modelo institucional de cuidado, escuta e resolução dialogada de conflitos, orientado por princípios éticos e formativos.

Ressalta-se ainda que, caso a proposta venha a ser formalizada por meio de resoluções, portarias ou regimentos internos, poderá futuramente gerar um desdobramento adicional na categoria Norma ou Marco Regulatório, conforme a tipologia da CAPES.

Esse enquadramento fortalece o caráter aplicado, socialmente relevante e institucional do produto, evidenciando sua aderência às diretrizes de avaliação da pós-graduação e seu potencial de impacto para além do espaço acadêmico.

Apresentação

Este produto técnico propõe a criação de um Núcleo Permanente de Construção de Paz no âmbito da Universidade do Estado de Mato Grosso (UNEMAT), instalado no Campus Jane Vanini, com o objetivo de institucionalizar práticas de diálogo, escuta qualificada, mediação de conflitos e fortalecimento de vínculos na comunidade acadêmica. A proposta nasce diretamente dos achados desta pesquisa, que evidenciaram a presença de conflitos recorrentes, experiências de silenciamento, sentimentos de desvalorização, fragilização de vínculos institucionais e ausência de políticas permanentes voltadas à promoção da Cultura de Paz.

O Núcleo é concebido como um espaço preventivo e restaurativo, voltado à construção coletiva de modos mais éticos, solidários e democráticos de convivência, entendendo o conflito não como algo errado, mas como parte natural das relações humanas e institucionais.

Justificativa

Os dados desta pesquisa mostram que a violência na universidade não aparece apenas em situações explícitas de agressão, mas também em práticas mais sutis, como exclusão, silenciamento, hierarquização das vozes e falta de reconhecimento. Essas experiências afetam diretamente o sentimento de pertencimento, o bem-estar e a permanência das pessoas na instituição. As falas de docentes, técnicos, estudantes e servidores terceirizados mostram que não existe uma política institucional clara e contínua para a promoção da Cultura de Paz. As poucas ações que existem são pontuais, dependem de iniciativas individuais e não se articulam entre si, o que acaba naturalizando os conflitos, isolando o sofrimento e reforçando formas de violência estrutural.

Nesse sentido, a criação de um Núcleo Permanente de Construção de Paz responde diretamente às demandas evidenciadas pela pesquisa, oferecendo um dispositivo institucional capaz de promover o diálogo, prevenir conflitos, fortalecer vínculos e construir coletivamente alternativas às lógicas punitivas, autoritárias e excludentes.

Objetivos

Objetivo geral

Criar e institucionalizar um Núcleo Permanente de Construção de Paz na UNEMAT, que funcionará no Campus de Cáceres, voltado à promoção do diálogo, da escuta, da mediação de conflitos e da construção coletiva de uma Cultura de Paz no ambiente universitário.

Objetivos específicos

Oferecer espaços contínuos de diálogo e escuta qualificada para a comunidade acadêmica;

Prevenir conflitos e violências institucionais por meio de práticas restaurativas;

Apoiar a resolução não violenta de conflitos;

Fortalecer vínculos comunitários e o sentimento de pertencimento;

Formar facilitadores em círculos de construção de paz;

Integrar estudantes, docentes, técnicos e terceirizados em práticas coletivas de cuidado e corresponsabilidade.

Público-alvo

O Núcleo destina-se a toda a comunidade acadêmica da UNEMAT, incluindo: Estudantes de graduação e pós-graduação; Docentes; Técnicos administrativos; Servidores terceirizados; Gestores; Comunidade externa, quando pertinente.

Fundamentação teórica

A proposta fundamenta-se na concepção de paz positiva formulada por Johan Galtung, que compreende a paz não apenas como ausência de violência direta, mas como presença de condições estruturais, culturais e simbólicas que favoreçam a justiça, a dignidade e o bem-estar coletivo. A pesquisa evidenciou que muitas formas de sofrimento vividas no cotidiano universitário se aproximam daquilo que o autor denomina violência estrutural.

Essa proposta também se baseia em Paulo Freire, que entende o diálogo não apenas como uma forma de comunicação, mas como uma prática ética e política, capaz de gerar consciência, reconhecimento e mudança nas relações. Por isso, criar espaços institucionais de diálogo é fundamental para a construção de uma universidade mais democrática.

As práticas restaurativas e os círculos de construção de paz oferecem uma metodologia concreta para a materialização desses princípios, ao promoverem encontros baseados na horizontalidade, no respeito, na corresponsabilidade e na escuta ativa.

Vinculação institucional

O Núcleo Permanente de Construção de Paz deverá estar vinculado diretamente à Reitoria da UNEMAT, ou a uma Pró-Reitoria de caráter transversal (Pró-Reitoria de Planejamento e Tecnologia da Informação), garantindo seu status de política institucional permanente, com atuação intersetorial e alcance sobre toda a comunidade acadêmica.

Essa vinculação se justifica porque os achados da pesquisa mostram que os conflitos, o silenciamento, as desigualdades de poder e o enfraquecimento dos vínculos não atingem apenas um grupo específico, mas atravessam toda a comunidade universitária, incluindo docentes, estudantes, técnicos e terceirizados. Ao estar ligado a uma instância central da gestão, o Núcleo deixa de ser uma ação pontual e passa a se consolidar como uma política institucional de cuidado, prevenção e mediação, alinhada à ideia de paz positiva e à compreensão do diálogo como prática ética e política.

Estrutura mínima

A estrutura mínima do Núcleo Permanente de Construção de Paz deverá ser composta por:

a) Coordenação geral. Exercida por um(a) servidor(a) técnico(a) designado(a) exclusivamente para essa função, com carga horária destinada às atividades do Núcleo, garantindo continuidade, organização e articulação institucional.

b) Comissão de facilitadores. Formada por bolsistas, servidores técnicos e/ou docentes previamente capacitados nas metodologias de círculos de construção de paz e práticas restaurativas, atuando em sistema de rodízio. Essa organização visa evitar a sobrecarga individual, promover corresponsabilidade e ampliar a capilaridade do Núcleo.

c) Grupo de apoio interdisciplinar. Composto, prioritariamente, por uma psicóloga e uma assistente social, com a função de oferecer suporte técnico, orientação ética e acompanhamento de situações que demandem maior cuidado.

d) Parcerias institucionais. Estabelecimento de parcerias com instituições externas, especialmente com o Tribunal de Justiça de Mato Grosso, por meio de seu Núcleo Gestor da Justiça Restaurativa (NUGJUR), visando formação continuada, intercâmbio de metodologias, supervisão técnica e fortalecimento das práticas restaurativas no âmbito universitário.

Princípios orientadores

O Núcleo será orientado pelos seguintes princípios: Horizontalidade; Voluntariedade; Confidencialidade; Escuta ativa; Corresponsabilidade; Não punitividade; Respeito à diversidade.

Tipos de atividades

Círculos de diálogo; Círculos de prevenção; Círculos de resolução de conflitos; Rodas temáticas; Formação de facilitadores; Espaços de acolhimento.

Atribuições do Núcleo Permanente de Construção de Paz

Promoção de espaços permanentes de diálogo

Criar e manter espaços de escuta, diálogo e convivência, como círculos, rodas de conversa e encontros participativos, respondendo à falta de espaços institucionais de fala, reconhecimento e comunicação apontada pela pesquisa.

Prevenção de conflitos e violências institucionais

Atuar de forma preventiva, identificando tensões e promovendo ações educativas e de diálogo antes que os conflitos aumentem, contribuindo para questionar práticas de violência naturalizadas e fortalecer uma cultura institucional baseada no cuidado, no reconhecimento e na corresponsabilidade.

Mediação restaurativa de conflitos

Oferecer, quando solicitado, mediação de conflitos entre pessoas ou grupos, com base em práticas restaurativas, não punitivas e de diálogo. O Núcleo não substitui as instâncias administrativas, mas atua de forma complementar, buscando reconstruir vínculos, estimular a responsabilidade e fortalecer a confiança entre as partes.

Acolhimento e escuta coletiva

Disponibilizar espaços de acolhimento coletivo, nos quais os sujeitos possam compartilhar experiências de sofrimento institucional, sentimentos de desvalorização e conflitos cotidianos, promovendo reconhecimento simbólico e fortalecimento do sentimento de pertencimento.

Apoio a setores da universidade

Assessorar coordenações, direções, pró-reitorias e demais setores da universidade na construção de processos participativos, na resolução dialógica de conflitos e no fortalecimento dos vínculos institucionais, a partir das informações e demandas identificadas no cotidiano de trabalho.

Monitoramento e avaliação

Produzir registros sistemáticos das atividades realizadas, elaborar relatórios qualitativos e acompanhar os impactos das ações, subsidiando a gestão universitária na formulação de políticas públicas internas.

Etapas de implantação



Recursos necessários

Espaço físico adequado; Cadeiras e materiais; Recursos humanos; Material de divulgação.

Avaliação

A avaliação ocorrerá por meio de: Registro de atividades; Questionários; Relatos; Indicadores qualitativos.

Indicadores de Acompanhamento da Cultura de Paz

Os indicadores propostos buscam acompanhar a construção da Cultura de Paz como um processo institucional, sem reduzi-la a medidas quantitativas. Alinhados à abordagem qualitativa da pesquisa, utilizam-se indicadores de existência, processo e percepção, adequados para observar práticas cotidianas, dinâmicas organizacionais e experiências da comunidade acadêmica. Essa opção permite compreender como a instituição cria condições para a Cultura de Paz, com foco no diálogo, na comunicação, no reconhecimento simbólico e no fortalecimento dos vínculos sociais, evitando simplificações e promessas de mensuração de longo prazo.

Indicador 1 – Existência de espaços institucionais de diálogo e escuta

Tipo: Indicador de existência

Descrição: Verifica se a universidade dispõe de espaços formais e reconhecidos para escuta, diálogo e mediação de conflitos, tais como rodas de conversa, fóruns, reuniões entre diferentes setores ou instâncias similares.

Perguntas norteadoras:

- A universidade possui espaços formais de escuta e diálogo?
- Esses espaços são acessíveis aos diferentes segmentos?

Indicador 2 – Práticas institucionais de reconhecimento simbólico

Tipo: Indicador de processo

Descrição: Observa a presença de práticas institucionais que expressem reconhecimento simbólico, como escuta ativa, acolhimento das demandas, convite à participação e devolutiva das solicitações apresentadas pelos diferentes segmentos da comunidade acadêmica.

Perguntas norteadoras:

- As pessoas se sentem ouvidas?
- Recebem devolutiva de suas demandas?

Indicador 3 – Funcionamento da comunicação institucional

Tipo: Indicador de processo

Descrição: Analisa como a comunicação institucional ocorre no cotidiano, identificando se os fluxos comunicacionais são predominantemente verticalizados ou se favorecem o diálogo, a circulação de informações e a participação dos sujeitos.

Perguntas norteadoras:

- A comunicação é aberta ao diálogo ou apenas informativa?
- Há circulação de informações entre setores?

Indicador 4 – Percepção de pertencimento e fortalecimento dos vínculos sociais

Tipo: Indicador de percepção

Descrição: Acompanha como estudantes, docentes, técnicos administrativos e trabalhadores terceirizados percebem seu pertencimento à universidade e a relação entre reconhecimento simbólico, vínculos sociais e convivência institucional.

Perguntas norteadoras:

- As pessoas se sentem parte da universidade?
- O reconhecimento fortalece os vínculos institucionais?

6.2 Considerações finais sobre os indicadores

Os indicadores servem para acompanhar, de forma contínua, como a universidade cria condições para a Cultura de Paz. Eles ajudam a identificar avanços e desafios nas práticas de diálogo, comunicação e convivência, sem simplificar um fenômeno que é complexo.

Resultados esperados

Fortalecimento de vínculos; Ampliação do pertencimento; Consolidação da Cultura de Paz; Institucionalização do cuidado.

Considerações finais

A criação do Núcleo Permanente de Construção de Paz representa uma resposta concreta às demandas evidenciadas pela pesquisa, propondo uma universidade que não apenas produz conhecimento, mas também cuida de seus vínculos, de seus sujeitos e de seus modos de convivência.