



UNIVERSIDADE NOVE DE JULHO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

(PPGE-UNINOVE)

EDUCAÇÃO EM ZONA DE GUERRA

A continuidade escolar de meninas Israelenses (2023-2025)

ANNE LARA PADILHA DE MENEZES

São Paulo

2025

ANNE LARA PADILHA DE MENEZES

EDUCAÇÃO EM ZONA DE GUERRA

A continuidade escolar de meninas Israelenses (2023-2025)

Dissertação apresentada à Universidade Nove de Julho (UNINOVE) como requisito parcial para obtenção do título de mestre em Educação, no Programa de Pós-Graduação em Educação, na Linha de Pesquisa Educação Popular e Culturas (LIPEPCULT)

Orientador: Prof. Dr. José Eustáquio Romão

Menezes, Anne Lara Padilha de.

Educação em zona de guerra: a continuidade escolar de meninas israelenses (2023-2025) / Anne Lara Padilha de Menezes. 2026. Páginas 129 f.

Dissertação (mestrado) – Universidade Nove de Julho, 2026.

Orientação: Prof. Dr. José Eustáquio Romão.

1. Educação . 2. Guerra. 3. Israel. 4. Judeus.

Romão, José Eustáquio.

II. Título.

CDU 37

MENEZES, Anne Lara Padilha de. *Educação em Zona de Guerra: A Continuidade Escolar de Meninas Israelenses (2023-2025)*. Dissertação de Mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Nove de Julho, 2026.

BANCA EXAMINADORA

Membros Titulares

Prof. Dr. José Eustáquio Romão (Orientador) – Presidente(Uninove)

Examinador I: Profa. Dra. Ana Maria Haddad Baptista.....(Uninove)

Examinador II: Prof. Dr. Ivo Dickmann(Unochapecó)

Membros Suplentes

Suplente I: Prof. Dr. Maurício Pedro da Silva(Uninove)

Suplente II: Prof. Dr. Cezar De Mari(UFV)

Mestranda: Anne Lara Padilha de Menezes

DEDICATÓRIA

Ao meu avô, Jesus Ivoni de Menezes, que em sua sabedoria nascida da terra e cultivada pela vida, me ensinou que a verdadeira educação transcende os muros das escolas e floresce no solo fértil do amor.

Com suas mãos calejadas pelo trabalho precoce e seu coração enriquecido pela experiência, este "bugre velho de pouco ensino" como humildemente se define, revelou-me a mais profunda das lições: que o verdadeiro conhecimento nasce do encontro entre o saber e o afeto.

Mesmo tendo seus estudos interrompidos pela necessidade, nunca permitiu que as circunstâncias limitassem sua capacidade de ensinar as mais valiosas lições: que a empatia é a mais alta forma de inteligência e que o amor é o mais poderoso método de ensino.

A você, meu avô, que transformou sua própria vida em uma cátedra de humanidade, que me ensinou que títulos sem compaixão são páginas em branco, e que a verdadeira sabedoria está em saber olhar o mundo através das lentes do coração.

Por cada momento em que suas palavras simples carregaram verdades profundas, por cada gesto que me mostrou que educar é, antes de tudo, um ato de amor, dedico não apenas este trabalho, mas minha própria jornada na educação.

AGRADECIMENTOS

Em primeiro lugar, agradeço aos meus pais, que plantaram em mim não apenas sonhos, mas a coragem para persegui-los. Vocês que, como profissionais da saúde, me ensinaram que cuidar e educar são verbos que se conjugam com amor, e que nunca mediram esforços para que eu pudesse alçar voos cada vez mais altos na busca pelo conhecimento.

À minha irmã Bibiana, minha eterna companheira de jornada, que compartilha comigo não apenas laços de sangue, mas também os ideais de um mundo melhor através da educação. Sua presença em minha vida é fonte constante de inspiração e força.

Ao meu filho Bento, minha mais doce motivação, que me ensina diariamente o verdadeiro significado de educar com amor. É através do seu olhar que encontro a energia para persistir na construção de um mundo mais justo e humanizado. Você é a razão pela qual busco, incansavelmente, aprender e me aperfeiçoar como educadora e ser humano.

Agradeço à minha tia Lis Angelis, que me inspirou com sua sabedoria, amor e firmeza. Ela me guiou na vida e, especialmente, na educação, acreditando em mim e despertando em meu coração o desejo de lecionar, mostrando-me que o ensino daria sentido à minha vida.

Ao Professor Dr. José Eustáquio Romão, meu orientador, que me concedeu muito mais que orientação acadêmica, me deu asas para voar em direção a horizontes que eu sequer imaginava alcançar. Sua sabedoria e compromisso com uma educação libertadora não apenas guiaram minha pesquisa, mas transformaram minha visão sobre o poder transformador da educação.

A todos vocês, que fazem parte desta jornada de busca por uma educação que liberta e transforma, minha eterna gratidão. É no calor do seu apoio e amor que encontro a certeza de estar no caminho certo.

"Não é possível refazer este país, democratizá-lo, humanizá-lo, torná-lo sério, com adolescentes brincando de matar gente, ofendendo a vida, destruindo o sonho, inviabilizando o amor. Se a educação sozinha não transformar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda."

(Paulo Freire, 2000, p. 67)

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1:	Soldado Israelense em treinamento dentro da escola	121
Figura 2:	Soldado e Policial armados em frente à escola em Sderot	122
Figura 3:	Crianças e famílias celebrando a reabertura escolar	123
Figura 4:	Crianças retomando atividades escolares em Sderot	124
Figura 5:	Escola destruída na Faixa de Gaza	125
Figura 6:	Crianças fora da escola e vítimas da guerra	126

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Porcentagem de Respostas "Sim" para Cada Pergunta	32
Gráfico 2: Média de Porcentagem de Respostas "Sim" por Tema	58

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
EAD	Educação a Distância
IES	Instituição de Ensino Superior
INEE	Inter-Agency Network for Education in Emergencies
JDC	American Jewish Joint Distribution Committee (Myers-JDC)
ONU	Organização das Nações Unidas
ORAM	Or Avrohom (organização israelense)
PPGE	Programa de Pós-Graduação em Educação
TEA	Transtorno do Espectro Autista
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNINOVE	Universidade Nove de Julho

RESUMO

Na arena acadêmica, é recorrente a assertiva de que as guerras arruinam a educação escolar. Em períodos de guerras e de pós-guerra, as instituições educacionais são drasticamente ceifadas, tanto no âmbito físico quanto psicossocial. Contudo, na experiência profissional da pesquisadora desta dissertação, na Associação de Interesse Público Oravrohom (ORAM), emergem percepções que põem em discussão esta premissa, visto que, neste atual período de guerra entre Israel e Palestina, os pacientes judeus israelitas apresentam bom desempenho escolar. Diante disso, levantam-se as seguintes interrogações: O que leva o estado de Israel, em período de guerra, a continuar com educação estável e de qualidade? A questão religiosa e cultural é determinante? Neste período, a educação ganha um sentido de cooperação e pertencimento étnico? O que se pode aprender com isso? Será um momento de refúgio, quebrando as regras de outros cenários de guerra? A presente pesquisa objetiva investigar o desenvolvimento escolar, no período da atual guerra entre Israel e o povo palestino, de meninas judaicas com idade entre 15 e 16 anos, do ensino médio. Para tanto, recorrer-se-á à pesquisa bibliográfica, documental e história oral, juntamente com fundamentações teóricas dos campos da Sociologia, Antropologia, Psicologia, História, Ciência Política e outros que venham se fazer necessários para a discussão desenvolvida na pesquisa de que resultou esta dissertação.

Palavras-chaves: Educação. Guerra. Israel. Judeus.

ABSTRACT

In the academic arena, it is often said that wars ruin school education. During periods of war and post-war, educational institutions are drastically damaged, both physically and psychosocially. However, my professional experience at the Oravrohom Public Interest Association (ORAM) has led to perceptions that challenge this premise, since in this current period of war between Israel and Palestine, my patients, Jewish Israelis, report excellent academic performance. Given all this, the following questions arise: What leads the state of Israel, in a period of war, to continue to provide stable and quality education? Are religious and cultural issues decisive? During this period, does education gain a sense of cooperation and ethnic belonging? What can be learned from this? Is it a time of refuge, breaking the rules of other war scenarios? This research aims to investigate the development of Jewish schools during the current war, with girls between 15 and 16 years old, in high school, in relation to the educational, psychosocial and state political spheres. To this end, bibliographical, documentary and oral history research will be used, together with theoretical foundations from the fields of Sociology, Anthropology, Psychology, History, Political Science and others that may be necessary for the discussion developed in the research that resulted in this dissertation.

Keywords: Education. Israel. Jews. War.

RESUMEN

En el ámbito académico, la afirmación de que las guerras arruinan la educación escolar es recurrente. En períodos de guerra y posguerra, las instituciones educativas se ven drásticamente afectadas, tanto física como psicosocialmente. Sin embargo, a partir de mi experiencia profesional en la Asociación de Interés Público Oravrohom (ORAM), surgen percepciones que ponen en tela de juicio esta premisa, dado que, en el actual período de guerra entre Israel y Palestina. Mis pacientes, judíos israelíes, reportan un gran rendimiento académico. A la luz de todo esto, surgen las siguientes preguntas: ¿Qué lleva al Estado de Israel, en un período de guerra, a seguir ofreciendo una educación estable y de calidad? ¿Es decisiva la cuestión religiosa y cultural? ¿Durante este período, la educación adquiere un sentido de cooperación y pertenencia étnica? ¿Qué podemos aprender de esto? ¿Será un momento de refugio, rompiendo las reglas de otros escenarios de guerra? Esta investigación tiene como objetivo indagar el desarrollo de la escuela judía durante la guerra actual, con niñas entre 15 y 16 años, en la escuela secundaria, en relación con las esferas educativas, psicosocial y política estatal. Para tal efecto, se utilizará investigación bibliográfica, documental y de historia oral, junto con fundamentos teóricos provenientes de los campos de la Sociología, Antropología, Psicología, Historia, Ciencia Política y otros que sean necesarios para la discusión desarrollada en la investigación que dio lugar a esta tesis.

Palabras-clave: Educación. Guerra. Israel. Judíos.

SUMÁRIO

Apresentação	16
Introdução: Educação em Tempos de Guerra	19
1 A Persistência da Educação em Contextos Hostis	20
2 Identidade, Cultura e Resistência	21
3 Freire e a Pedagogia da Esperança em Israel	22
4 O Papel das Famílias e da Comunidade	23
5 Desafios e Conquistas	24
6 Considerações Finais da Introdução	25
Capítulo I - Por que Estudar a Educação em Meio à Zona de Guerra?	27
1 Apresentação do objeto de estudo	27
2 Contexto do conflito Israel-Palestina e impactos sobre a educação	27
3 A educação judaica como eixo cultural e identitário	28
4 Perfil das participantes	29
5 Justificativa da pesquisa	31
6 Objetivos da pesquisa	31
7 Desenho Metodológico	32
Capítulo II – Fundamentação Teórica	39
1 Educação, direitos humanos e contextos de guerra	39
2 A educação judaica como prática histórica, cultural e identitária	40
3 Pedagogia crítica em contextos de opressão:	41
4 Infância, adolescência e vulnerabilidade em conflitos armados	42
5 A escola como espaço de proteção, continuidade e resistência	43
6 Resiliência educacional: conceito, dimensões e relevância teórica	44
7 Tensões históricas entre Judeus e Árabs: Impactos educacionais	45
8 Declaração de Não Pertencimento Religioso: A Perspectiva da Pesquisadora	47
9 Justificativa Metodológica: Por que Estudar Israel e Não Palestina (Ainda)	47
10 Educação, identidade e narrativas em conflito	48
11 Síntese Integrativa	49
Capítulo III – Resultados e Análise dos Dados.....	51
1 Considerações: A posição da pesquisadora e a neutralidade da análise	51
2 Triangulação dos Dados	51

3	Resultado 1: A rotina escolar como eixo de estabilidade em meio ao caos	52
4	Resultado 2: A escola como espaço de resiliência, não como flexibilização emocional	54
5	Resultado 3: A identidade e a história como compreensão do presente	57
6	Resultado 4: Expressões de coragem, serviço e responsabilidade social	59
7	Resultado 5: A educação como espaço de reconstrução simbólica e cura	61
8	Resultado 6: Reconhecimento de complexidades e abertura ao diálogo	62
9	Síntese Geral dos Resultados	63
	Reflexões Finais: Educação e Resiliência	68
1	Considerações sobre o impacto do conflito na aprendizagem em Israel	70
2	Síntese integrada da dissertação	71
3	Contribuições de pesquisa	71
4	Limitações da pesquisa	72
5	Recomendações para políticas educacionais em contextos de guerra	73
	Referências Bibliográficas	75
	Apêndices - Apêndice I - Caracterização das discentes.....	80
	Apêndice II - Instrumento de coleta de opinião.....	82
	Apêndice III - Transcrição das entrevistas.....	86
	Apêndice IV – Soldado Israelense em treinamento dentro da escola.....	121
	Apêndice V – Crianças e famílias celebrando a reabertura escolar.....	123
	Apêndice VI – Escola destruída na Faixa de Gaza	125
	Apêndice VII – Modelo de Boletim Escolar (ORAM, 2025)	127
	Anexo Único - Autorização para realização da pesquisa.....	129

APRESENTAÇÃO

Este memorial foi elaborado com base na minha trajetória pessoal, acadêmica e profissional, destacando as principais atividades realizadas na área de educação. Meu percurso profissional e as experiências vividas foram apresentados tendo em vista o meu momento presente, a partir da minha compreensão da vida atual. Teço minhas considerações, costurando as experiências vividas, as oportunidades e as esperanças de trabalhos futuros na área da educação.

Nasci no dia 11 de fevereiro de 1994, na cidade de Santa Maria, interior do Rio Grande do Sul. Sou a primeira filha de duas irmãs.

Meus pais sempre almejam, incondicionalmente, que eu e minha irmã tivéssemos a melhor qualidade de ensino possível, buscando sempre, além dos horizontes sonhados pela população em geral, a concretização de nosso desenvolvimento pessoal e intelectual. Meu pai e minha mãe, profissionais da área da saúde, que pouco conhecem sobre os métodos educacionais de Paulo Freire, mas que, coincidentemente, sempre propugnavam por um mundo melhor que, segundo eles, é possível, por meio da educação.

Estudei todo meu Ensino Fundamental e Médio em escolas públicas. Em 2007, iniciei meu percurso ativo na área da educação, participando de projetos sociais voluntários, em comunidades carentes, centros religiosos, fazendo o papel de professora para reforço escolar das crianças e jovens da comunidade. Vinda de família em que a grande maioria é formada por professores, mantenho resquícios de cada um, que me inspirou e me conduziu a este amor pela profissão docente. Desse modo, ingressei no Curso Normal (Magistério), no ano de 2011, no qual, por meio da Profa. Nara Olea, na disciplina de Psicologia Infantil, descobri uma nova paixão: a Psicologia Educacional.

Durante esse período de formação no Magistério, tive também a oportunidade de atuar como professora em uma escola rural no interior do Rio Grande do Sul, trabalhando diretamente com crianças do Ensino Fundamental. Essa experiência prática foi decisiva para consolidar minha escolha profissional, pois me permitiu vivenciar os desafios e as riquezas do trabalho docente em contextos de vulnerabilidade, reforçando em mim a convicção de que a educação é instrumento de transformação social.

Em 2014, ano de vestibular, inscrevi-me para ingressar no Curso de História, Licenciatura, na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) como primeira opção e,

em outra instituição particular, para o curso de Psicologia. Recebi o resultado de aprovada em ambas as opções, mas, por exigirem dedicação integral, precisei optar por apenas um dos cursos. A decisão não foi simples, pois minha vocação para a docência sempre me acompanhou desde a infância. No entanto, naquele momento, senti que a Psicologia poderia me oferecer instrumentos para compreender de forma mais profunda o ser humano, suas emoções e seus processos de aprendizagem, elementos que, futuramente, poderiam se somar à prática pedagógica. Assim, optei pelo Bacharelado em Psicologia, entendendo que esse percurso não negava minha paixão pela educação, mas a complementava. Esse movimento se confirmou mais tarde, quando decidi também ingressar na Pedagogia, reunindo as duas formações no meu percurso acadêmico e profissional.

Essa escolha também foi marcada por uma vivência pessoal significativa. Desde pequena, acompanhei minha tia, Dra. Lis Angelis, formada em Educação Especial pela Universidade Federal de Santa Maria, em seus trabalhos voluntários em orfanatos, ONGs, APAE e instituições afins. Auxiliava nas atividades educacionais destinadas, em sua maioria, a pessoas com deficiências e transtornos mentais. Esse contato precoce com a realidade da inclusão me fez perceber que, muitas vezes, ela se transforma em exclusão, uma vez que escolas, professores e até o próprio governo não estavam preparados, ou não queriam se preparar, para acolher adequadamente esses alunos. Desde então, a busca pela educação inclusiva se consolidou como minha força motriz, direcionando minhas escolhas profissionais e acadêmicas.

Assim, a escolha pela Psicologia em detrimento da licenciatura em História não significou renunciar à docência, mas fortalecê-la. Além disso, com o tempo, reforcei meu compromisso com a educação inclusiva ao realizar cursos voltados ao Transtorno do Espectro Autista (TEA), Educação Inclusiva, Análise do Comportamento Aplicada (ABA) e formação para acompanhante terapêutico. Essas formações complementares refletem meu empenho contínuo em compreender e acolher os sujeitos em sua singularidade, especialmente aqueles que vivenciam os efeitos de uma inclusão precária, que muitas vezes mais exclui do que integra.

Durante o ano de 2019, eu e minha família mudamos para São Paulo (SP), em busca de maiores e melhores oportunidades de vida, com forte desejo dos meus pais em que eu e minha irmã pudéssemos, aqui, buscar tudo o que sempre sonhamos em relação à nossa evolução e aprimoramento na educação e na vida profissional.

Como aprendi com tanto afeto e me inspiro em todos os professores que cruzaram minha trajetória de vida, senti o desejo de ir mais além da graduação em Psicologia, que pausei, temporariamente, devido à mudança de Estado. Matriculei-me na Universidade Nove de Julho (Uninove) e, com muita sede de conhecimento, tomei a decisão de cursar também, simultaneamente, a graduação de Pedagogia, na mesma Instituição de Educação Superior (IES).

Comemorei a conclusão da minha primeira graduação, em agosto de 2023, e a segunda graduação, em novembro de 2023. No mesmo ano, concluí duas formações, o que me fez feliz. Afinal são realizações simultâneas para vida.

Em 2023, vivenciei dias inesquecíveis, concretizei sonhos, continuei seguindo meus princípios, iniciei, profissionalmente, minha atuação como psicóloga clínica infantojuvenil, em uma associação judaico-cristã de interesse público, Or avrohom-ORAM, conduzindo, também, atendimentos como psicopedagoga para crianças com déficit de aprendizagem. Nestas atividades, atuei até junho de 2025.

Sabendo que bons professores estão sempre em evolução, busquei a pós-graduação lato sensu de Psicopedagogia Clínica e Institucional, que concluí em junho de 2024, mesmo ano em que fui aprovada para cursar o mestrado em educação, também na Uninove, que hoje denomino, orgulhosa e extremamente grata, de “meu segundo lar”.

Em 2024, busquei realizar novos desejos, ansiosa com a já elaboração de minha dissertação de mestrado, que tem como tema a educação em meio a zona de guerra, tendo como universo de pesquisa adolescentes do Estado de Israel. Nesse mesmo ano, iniciei também minha atuação na tutoria da Universidade Nove de Julho (Uninove), inicialmente acompanhando os cursos de Pedagogia na modalidade EAD. Posteriormente, ampliei minha atuação, passando a tutorar os cursos presenciais e todos os cursos de pós-graduação em Educação, experiência que fortaleceu ainda mais meu vínculo com a prática acadêmica e com a formação de futuros profissionais da área.

Todas essas experiências enriqueceram a minha formação acadêmica, mas, principalmente, minha formação enquanto ser humano, buscando formas de me aperfeiçoar e unindo meus anteriores percursos acadêmicos com minha paixão de buscar um mundo novo por meio da educação libertadora. No mestrado, dedicar-me-ei integralmente à pesquisa em Educação, campo que me permite entrelaçar os conhecimentos da Psicologia, da Pedagogia e da Educação Inclusiva, reafirmando meu compromisso com a transformação social por meio do processo educacional.

INTRODUÇÃO

EDUCAÇÃO EM TEMPOS DE GUERRA

O conflito entre Israel e Palestina, de raízes históricas, territoriais e identitárias, intensificou-se especialmente a partir de outubro de 2023, provocando ataques, deslocamentos forçados e instabilidade permanente na região. Trata-se de um conflito prolongado, que combina disputas territoriais, tensões políticas, divergências religiosas e disputas por segurança nacional, afetando diretamente a vida civil e, entre outros setores, o funcionamento das escolas. Nesse contexto, esta pesquisa concentrou-se exclusivamente em meninas adolescentes judias residentes em Israel, analisando como elas vivenciaram a continuidade da educação em meio à guerra e como as práticas escolares, comunitárias e familiares sustentaram sua vida acadêmica, emocional e identitária durante o período investigado.

A pesquisa valorizou o conhecimento como força de resistência e emancipação, reafirmando o papel da educação na formação de sociedades resilientes. Em zonas de guerra, a violência, em geral, afeta gravemente o direito à educação, comprometendo tanto a infraestrutura escolar quanto a saúde física e emocional dos alunos.

Especificamente, a guerra no Estado de Israel impôs transformações sociais profundas, dificultando a continuidade do ensino e aprofundando desigualdades. A destruição de escolas e o deslocamento forçado foram apenas alguns dos desafios enfrentados por sistemas educacionais em contextos de conflito prolongado.

Ainda no caso de Israel, a educação assumiu uma dimensão estratégica e simbólica, pois foi compreendida como um elemento vital para a sobrevivência cultural e para a construção de um futuro possível, mesmo diante da instabilidade. O Estado, as comunidades e as famílias compartilharam a responsabilidade de garantir que o ensino não fosse interrompido, mobilizando recursos tecnológicos, estruturais e humanos para assegurar a continuidade das atividades escolares. Essa prioridade coletiva em torno da educação refletiu um compromisso histórico do povo judeu com a preservação do saber e da identidade, mesmo nas condições mais adversas.

A partir do referencial de Paulo Freire, compreendeu-se que a educação precisava estar intimamente conectada com a realidade concreta dos sujeitos que a vivenciavam. Em Israel, esse princípio ganhou contornos ainda mais significativos, pois o ambiente de guerra exigiu que a escola se tornasse um espaço, não apenas de instrução formal, mas de acolhimento, escuta

e reconstrução subjetiva. A Pedagogia da Esperança, proposta por Freire, encontrou eco na prática educacional israelense, que reconheceu a potência transformadora do diálogo, da escuta sensível e da formação crítica diante da dor coletiva e da ameaça constante.

Ao investigar esse cenário, esta pesquisa buscou contribuir para o debate sobre o papel da educação em contextos de emergência, apontando caminhos possíveis para a atuação educacional em meio ao caos. A experiência israelense revelou que, mesmo diante da destruição, a escola pôde permanecer viva, como abrigo simbólico, espaço de pertencimento e ferramenta de reconstrução individual e coletiva. Assim, educar em tempos de guerra não se limitou a garantir o acesso ao currículo formal, mas envolve, sobretudo, sustentar o ser humano, cultivar a esperança e afirmar a vida.

O Capítulo 1 apresenta as razões da pesquisa, o contexto do conflito, o perfil das participantes e o desenho metodológico, descrevendo o percurso investigativo, os procedimentos adotados e as condições específicas que permitiram a realização das entrevistas com as adolescentes. O Capítulo 2 apresenta a fundamentação teórica e a revisão de literatura, incluindo estudos recentes sobre educação em contextos de guerra, violência e emergência, além das contribuições de autores da pedagogia crítica. O Capítulo 3 contempla os resultados da pesquisa e a triangulação dos dados. Por fim, o Capítulo 4 apresenta as considerações finais sintetizando os resultados e apontando contribuições para a pesquisa educacional em contextos de conflito.

1 A Persistência da Educação em Contextos Hostis

Mesmo sob constante ameaça de bombardeios e instabilidade, Israel manteve um sistema educacional ativo, adaptando-se às circunstâncias adversas. Escolas contaram com salas reforçadas, rotinas de evacuação e protocolos de segurança rigorosos, permitindo que o ensino prosseguisse mesmo durante as emergências. Essa resiliência estrutural foi acompanhada por um esforço contínuo de atualização das práticas escolares, buscando garantir que o direito à educação não fosse interrompido, ainda que o contexto externo estivesse marcado pelo medo e pela insegurança.

A manutenção do funcionamento das instituições de ensino em períodos de guerra foi o resultado direto de políticas públicas planejadas para situações de crise. O governo investiu em infraestrutura resistente a ataques, capacitou professores para lidar com situações traumáticas e disponibilizou recursos para o ensino híbrido, quando necessário. Houve um compromisso coletivo entre Estado, educadores, famílias e comunidades no sentido de preservar o espaço

escolar como ambiente de estabilidade e continuidade, mesmo diante do colapso em outras esferas da vida cotidiana.

Além do aparato técnico e institucional, desenvolveu-se uma dimensão simbólica que sustentou essa persistência: a valorização cultural da educação como eixo estruturante da identidade judaica. Ir à escola, manter a rotina de estudos e cultivar o conhecimento foram vistos não apenas como atos de normalidade, mas também como formas de resistência ao terror. A escola tornou-se um território de reafirmação da vida e da dignidade, onde crianças e adolescentes puderam experimentar alguma forma de constância e pertencimento, em contraposição ao caos exterior.

Dessa forma, a experiência israelense demonstrou que, mesmo em cenários de hostilidade prolongada, foi possível criar estratégias viáveis para manter a educação ativa e significativa. A continuidade do ensino em tempos de guerra exigiu criatividade, solidariedade e compromisso ético com o futuro das novas gerações. Mais do que assegurar o conteúdo programático, tratou-se de oferecer às crianças e jovens um ponto de apoio emocional e intelectual diante do trauma, reafirmando a função da escola como espaço de proteção, reconstrução e esperança.

2 Identidade, Cultura e Resistência

A educação israelense também cumpre papel fundamental na preservação da identidade judaica. As escolas integram ao currículo o estudo da história do povo judeu, da língua hebraica, das tradições religiosas e dos valores éticos que sustentam a coletividade. Desde a infância, os estudantes são convidados a mergulhar em suas raízes culturais, o que fortalece o sentimento de pertencimento e dá sentido à experiência de ser judeu em um território marcado por conflitos e desafios existenciais.

Esse processo educativo não se limita ao ensino de conteúdos formais, mas se configura como uma prática de resistência simbólica. Em um contexto em que há tentativas externas de deslegitimar a existência do Estado de Israel e de seu povo, educar é também afirmar uma narrativa, preservar a memória coletiva e garantir a continuidade histórica. A escola, nesse cenário, torna-se guardiã da identidade cultural, mantendo viva a herança ancestral mesmo sob a ameaça constante de apagamento.

Além disso, o fortalecimento da identidade individual e coletiva por meio da educação contribui significativamente para a resiliência psicológica dos estudantes. Saber quem se é, de onde se vem e qual é o papel que se ocupa dentro da própria comunidade é um fator protetivo

diante do trauma e da insegurança. Assim, a educação assume um papel terapêutico e estruturante, oferecendo aos jovens não apenas conhecimentos, mas também sentidos de vida que lhes permitem enfrentar as adversidades com coragem e dignidade.

Por fim, é importante destacar que o compromisso com a identidade não significa fechamento ao diálogo ou à convivência com o outro. Muitas escolas e organizações educacionais em Israel trabalham, simultaneamente, com o fortalecimento da identidade judaica e com a promoção da tolerância, do respeito às diferenças e da busca pela paz. A resistência, nesse sentido, não se traduz em hostilidade, mas em uma postura afirmativa que reconhece na educação a força para sustentar a cultura, proteger a dignidade e projetar um futuro mais justo e pacífico.

3 Freire e a Pedagogia da Esperança em Israel

A pedagogia freiriana, centrada na conscientização, no diálogo e na humanização, encontrou ressonância no modelo educacional adotado em Israel, especialmente nas escolas comprometidas com a formação integral dos estudantes em meio ao conflito. Em vez de uma prática neutra e técnica, prevaleceu uma abordagem que reconheceu a guerra como realidade concreta que afeta profundamente a subjetividade dos alunos. Nesse contexto, educar tornou-se um ato político, ético e afetivo, voltado para a superação das dores coletivas e à construção de novos sentidos de pertencimento e futuro.

A presença do diálogo como eixo estruturante do processo educacional aproximou os educadores israelenses da proposta freiriana de ensino como prática da liberdade. Ao escutarem as experiências de vida dos estudantes, muitos deles atravessados por perdas, medos e deslocamentos, os professores tornaram-se mediadores do saber e do cuidado. A sala de aula, então, transformou-se em um espaço de reconstrução simbólica, onde a linguagem servia não apenas para aprender o mundo, mas para reinventá-lo a partir da dor e da esperança.

Ao invés de depositar conteúdos prontos em mentes traumatizadas, o educador engajado buscava gerar encontros genuínos com a realidade vivida, reconhecendo que a aprendizagem só fazia sentido quando conectava o conhecimento ao contexto existencial de quem aprendia. Isso significava trabalhar com projetos que valorizam a escuta, a colaboração e a autonomia, promovendo a autorreflexão e a reconstrução de narrativas pessoais. Foi nesse movimento que a pedagogia da esperança se realizou: ao transformar o medo em coragem, a dor em luta e a violência em resistência crítica.

Além disso, o legado de Freire inspirou práticas que estimularam o pensamento utópico concreto, não como fuga da realidade, mas como impulso criador. Mesmo diante da guerra, educar significou manter viva a possibilidade de um amanhã diferente. Em Israel, esse horizonte se materializou nas experiências escolares que não apenas informaram, mas formaram: sujeitos capazes de resistir, dialogar, reconstruir e, sobretudo, sonhar. A pedagogia da esperança, nesse sentido, tornou-se alicerce vital na formação de jovens que não apenas sobreviveram à guerra, mas ousaram imaginar e construir um mundo de paz.

4 O Papel das Famílias e da Comunidade

A educação em Israel também foi sustentada pela forte participação das famílias e comunidades locais. Essa rede de apoio mostrou-se fundamental em contextos de instabilidade, pois ofereceu sustentação emocional, espiritual e logística para que os estudantes conseguissem manter seus vínculos com a escola, mesmo em meio ao medo, ao luto e às incertezas cotidianas. As famílias, cientes do valor que a educação ocupava na tradição judaica, tornaram-se parceiras ativas na formação dos filhos, reconhecendo a escola como espaço de continuidade cultural e proteção simbólica.

Em tempos de conflito, a articulação entre escola, família e comunidade adquiriu ainda mais relevância, pois não se tratava apenas de acompanhar a vida escolar, mas de atuar na reparação dos danos emocionais causados pela guerra. Comunidades judaicas, mesmo nas regiões mais afetadas, organizaram redes de solidariedade que envolveram desde o acolhimento a famílias deslocadas até a doação de materiais escolares e alimentos. Essa mobilização coletiva reforçou o sentimento de pertencimento e ajudou a manter a estabilidade necessária para o aprendizado em situações adversas.

O envolvimento comunitário também permitiu que a escola atuasse de forma mais integrada às necessidades reais de seus estudantes. Muitos professores conheciam pessoalmente as famílias e compreendiam as dificuldades vividas fora do ambiente escolar, o que favoreceu uma pedagogia mais empática e sensível. Em algumas regiões, centros comunitários e instituições religiosas ofereceram suporte psicológico e atividades extracurriculares, funcionando como extensões da escola no processo de cuidado e fortalecimento dos vínculos sociais.

Essa aliança entre escola, família e comunidade fortaleceu a ideia de que educar era uma responsabilidade coletiva e inegociável. Quando os vínculos familiares e comunitários se

mantiveram firmes diante da violência, a escola deixou de ser um espaço isolado e passou a representar um núcleo de resistência cultural e emocional. Em Israel, essa coesão social foi essencial para que a educação permanecesse viva, atuante e significativa mesmo em meio à dor. Tratou-se, acima de tudo, de um esforço conjunto para garantir que o medo não vencesse o direito ao futuro.

5 Desafios e Conquistas

Apesar dos avanços, a educação em Israel enfrenta importantes desafios estruturais e sociais, especialmente no que diz respeito às desigualdades entre diferentes grupos étnicos, religiosos e socioeconômicos. Populações árabes-palestinas dentro de Israel, bem como comunidades judaicas ortodoxas e grupos imigrantes, muitas vezes, conviveram com sistemas educacionais distintos, que refletem disparidades históricas e políticas. Essas divisões impactaram diretamente o acesso à qualidade de ensino, à infraestrutura e às oportunidades futuras, revelando um cenário educacional fragmentado.

Além das desigualdades internas, os impactos psicológicos da guerra continuam sendo um desafio constante. Alunos frequentemente lidam com traumas, perdas familiares e a presença contínua da ameaça de violência, o que pode comprometer o desenvolvimento escolar. A necessidade de conciliar ensino e acolhimento emocional exigiu das escolas uma atuação além da sala de aula, demandando formações específicas para os educadores e políticas públicas que reconhecessem e tratassem as marcas invisíveis deixadas pelos conflitos.

Ainda assim, tem sido notável o esforço coletivo da sociedade israelense para garantir que a educação não seja interrompida, mesmo diante dos maiores desafios. A persistência em manter as escolas funcionando, adaptando currículos e utilizando tecnologias educacionais revelou o quanto o saber foi compreendido como pilar de continuidade e reconstrução. Em muitos casos, os resultados acadêmicos de estudantes israelenses mantiveram-se elevados mesmo sob tensão constante, reflexo de um sistema que, com todos os seus limites, ainda assim mobilizou força para resistir e inovar.

As conquistas educacionais de Israel, portanto, não deveriam ser lidas de forma idealizada, mas sim como frutos de um compromisso coletivo que se construiu em meio à complexidade. A educação foi usada não apenas como instrumento de ascensão social, mas também como elo entre gerações, guardiã de memórias e construtora do futuro. Mesmo diante das tensões e desigualdades, foi possível reconhecer a persistência do ato de educar uma escolha ética e política: a de não deixar que a guerra ditasse os rumos da formação humana.

6 Considerações Finais da Introdução

A introdução apresentou a educação em Israel como um fenômeno resiliente diante da guerra, destacando o papel da cultura, da comunidade e de uma pedagogia crítica na sustentação da aprendizagem. Esses elementos serviram de base para os capítulos seguintes, que aprofundaram a análise das práticas escolares e das experiências vividas por educadores e estudantes em contextos de conflito. A escola, nesse cenário, não surgiu apenas como um espaço de ensino, mas como lugar de permanência simbólica da vida, da memória e da esperança.

Foi possível observar que, mesmo sob ataques, deslocamentos e perdas, houve um esforço coletivo do Estado, das famílias e da sociedade, para manter o vínculo com a educação como algo inegociável. O compromisso com o saber se revelou como um traço profundo da cultura judaica, fortalecendo a continuidade escolar mesmo diante da instabilidade. A valorização da identidade, a integração entre tradição e inovação, e o investimento em políticas públicas emergenciais evidenciaram um sistema educacional que, embora marcado por desafios, seguiu operando como ferramenta de resistência.

A inspiração nos princípios freirianos, embora não esteja expressamente mencionada nos documentos educacionais israelenses, foi adotada nesta pesquisa de forma intencional como lente teórico-metodológica. Trata-se de um movimento interpretativo e crítico por parte da pesquisadora, que buscou dialogar com a pedagogia de Paulo Freire para compreender as respostas da educação israelense em tempos de guerra. Essa escolha permitiu analisar o contexto a partir de categorias como a Dialogicidade, escuta como base da reconstrução emocional; Conscientização, percepção crítica do mundo vivido, mesmo em contextos extremos; Esperança, entendida como movimento ético e afetivo de sobrevivência; Educação como Ato Político, aqui no sentido freiriano de afirmação da dignidade humana; Amorosidade, essencial para lidar com adolescentes traumatizados; Prática da Liberdade, apesar das limitações da guerra, há busca por autonomia intelectual. Utilizo o Paulo Freire não para romantizar o cenário, mas para compreender como o vínculo humano sustentou o ato educativo.

Ao reconhecer o contexto e dialogar com ele, a escola se mostrou capaz de se reinventar, tornando-se também espaço de cura, cuidado e reconstrução subjetiva. A pedagogia da esperança, mesmo não formulada explicitamente como tal nos documentos oficiais, manifestou-se em ações concretas que devolveram às crianças e jovens a possibilidade de sonhar, aprender e se projetar para além da guerra. Educar, nesse cenário, foi também um gesto de coragem e uma afirmação da vida.

Ainda assim, os desafios persistem: tensões entre diferentes grupos sociais e religiosos, traumas coletivos e desigualdades no acesso à educação de qualidade continuaram a impor barreiras significativas à equidade educacional. Reconhecer esses limites foi fundamental para evitar idealizações e fortalecer o compromisso da pesquisa com uma compreensão crítica e transformadora da realidade.

Este capítulo introdutório buscou, portanto, situar a pesquisa no campo da educação em contextos de guerra, oferecendo fundamentos históricos, políticos, pedagógicos e culturais que justificam sua relevância. Ao investigar como a educação se manteve ativa em meio ao conflito em Israel, abriu-se espaço para refletir, com apoio da pedagogia freiriana, sobre o papel da escola como alicerce em tempos de crise. Os capítulos seguintes seguiram essa trilha, apresentando dados, relatos e reflexões que ampliam o entendimento sobre a potência da educação como ponte entre a dor do presente e a construção de um futuro mais justo, humano e possível.

CAPÍTULO I

POR QUE ESTUDAR A EDUCAÇÃO EM MEIO À ZONA DE GUERRA?

1 Apresentação do objeto de estudo

O presente estudo investiga como meninas adolescentes judias residentes em Israel vivenciaram a continuidade da educação durante o conflito armado de 2023–2025, analisando de que modo a escola se manteve como espaço de proteção, estabilidade emocional, resiliência e construção identitária. A pesquisa parte do pressuposto de que, em contextos de guerra, a educação sofre impactos profundos interrupções de rotina, destruição de escolas, deslocamentos familiares, perda de professores e sobrecarga emocional, mas também pode emergir como um eixo de vida e de sustentação comunitária.

Ao focar especificamente meninas adolescentes, o estudo busca compreender como gênero, cultura, religiosidade, pertencimento comunitário, e a etapa peculiar de formação identitária influenciam as formas de elaborar medos, lidar com rupturas e atribuir sentido à escola em meio ao conflito armado.

A pesquisa ancora-se em experiências concretas de estudantes que viviam na cidade de Sderot, uma das regiões mais atingidas por ataques de curto alcance, exigindo rotinas escolares reforçadas, abrigos, salas blindadas, evacuações e períodos de ensino remoto emergencial. Essas adolescentes constituem um recorte privilegiado para compreender a permanência da escola em condições extremas e os significados que atribuem à educação em tempos de crise.

2 Contexto do conflito Israel–Palestina e impactos sobre a educação

O cenário recente da guerra se intensificou após o ataque do Hamas em 7 de outubro de 2023, desencadeando uma resposta militar de grande escala por parte de Israel. A escalada de violência afetou diretamente a população civil, com destruição de infraestrutura, sirenes constantes, deslocamentos forçados e interrupções frequentes na vida cotidiana.

A educação tornou-se um dos setores mais impactados: escolas precisaram adotar protocolos rígidos de segurança, ativar abrigos reforçados, revisar rotinas pedagógicas e oferecer suporte psicossocial permanente. Em muitos casos, a escola assumiu função ampliada: espaço de apoio emocional, de estabilidade e de continuidade simbólica.

Israel, contudo, caracteriza-se por um fenômeno singular: a manutenção organizada do ensino mesmo durante o conflito. A articulação entre salas blindadas, prédios escolares adaptados, sistemas de alerta e modalidades híbridas de ensino permitiu que grande parte das instituições continuasse funcionando. Esse quadro torna necessário compreender como escolas, famílias e comunidades sustentam a continuidade pedagógica e emocional em um contexto de ameaça iminente.

3 A educação judaica como eixo cultural e identitário

A educação judaica historicamente ocupa papel central na preservação da memória, da identidade e dos valores comunitários. Desde a Antiguidade, o povo judeu organiza sua vida social e espiritual em torno do estudo, inicialmente da Torá, posteriormente do Talmude e, ao longo dos séculos, de uma vasta tradição textual que orienta práticas éticas, comunitárias e familiares. O estudo, o debate interpretativo (*chavruta*)¹ e a transmissão geracional constituem práticas milenares de resistência cultural, fortalecidas ao longo de períodos de perseguição, diáspora e reconstrução. Não por acaso, há registros de que comunidades judaicas criaram escolas formais já no século I d.C., inspiradas na máxima rabínica de que “a educação é responsabilidade de toda a comunidade”.

Outro elemento marcante é o fato de que, para o judaísmo, educação é *mitzvá*² (mandamento religioso), sendo vista como obrigação ética dos pais e como direito inegociável da criança. O princípio de *l’dor vador*³ “de geração em geração” orienta a ideia de que o conhecimento deve ser continuamente transmitido, garantindo a continuidade da tradição mesmo diante de adversidades históricas. Ao longo da diáspora, em países nos quais escolas judaicas eram proibidas, o ensino foi mantido em sinagogas,

¹ *Chavruta* é uma prática tradicional de estudo em dupla, baseada no debate e na interpretação de textos sagrados.

² *Mitzvá* é um mandamento religioso judaico, entendido como obrigação ética e espiritual a ser cumprida.

³ Expressão em hebraico que significa “de geração em geração”, frequentemente usada para se referir à transmissão da tradição judaica.

casas de estudo (*beit midrash*)⁴ e círculos familiares, reforçando a centralidade da educação para a sobrevivência identitária.

Em Israel, a escola judaica assume função ampliada: além do ensino formal, ela se organiza como espaço de vínculo, estabilidade emocional e continuidade simbólica, fatores que se tornam essenciais em períodos de conflito armado. As instituições educacionais integram elementos religiosos, históricos, linguísticos e culturais, ensinando hebraico moderno (*ivrit*)⁵, história do povo judeu, tradições, festas e valores éticos, como solidariedade (*chesed*)⁶, reparação do mundo (*tikkun olam*)⁷ e responsabilidade coletiva.

Outro aspecto relevante é a ideia de que cada criança é parte fundamental da continuidade do povo, o que confere à escola papel estratégico não apenas formativo, mas existencial. Nas últimas décadas, Israel estruturou redes robustas de educação básica, incluindo escolas seculares, religiosas moderadas e ultraortodoxas, todas permeadas, em maior ou menor grau, pelo compromisso com a preservação da identidade cultural, do idioma e da memória coletiva.

Em contextos de guerra, esse legado histórico e simbólico se intensifica. A escola torna-se um espaço de normalidade possível, onde rotinas diárias, rituais comunitários e práticas culturais ajudam a fortalecer o senso de pertencimento e a coesão emocional. A valorização da educação como prática de vida e sobrevivência cultural, sustentada por séculos de resistência e reconstrução, contribui diretamente para a resiliência das adolescentes entrevistadas, oferecendo-lhes referências identitárias, estabilidade emocional e sentido de continuidade mesmo diante da instabilidade do conflito armado.

4 Perfil das participantes

As participantes desta pesquisa foram meninas adolescentes judias residentes em Israel, matriculadas em escolas de Educação Básica equivalentes ao Ensino Médio brasileiro. Suas rotinas escolares combinavam aulas presenciais em estruturas reforçadas (com salas blindadas, abrigos e protocolos de evacuação) e períodos de ensino remoto, acionados sempre que o nível de risco aumentava, em conformidade com as orientações

⁴ *Beit midrash* significa “casa de estudo”, espaço comunitário dedicado ao estudo de textos judaicos.

⁵ *Ivrit* é o termo hebraico para “hebraico moderno”, língua oficial do Estado de Israel e ensinada nas escolas como idioma nacional e identitário.

⁶ *Chesed* é a noção judaica de bondade/solidariedade;

⁷ *tikkun olam* significa “consertar o mundo”, ideia de responsabilidade em melhorar a realidade.

governamentais e as diretrizes do Comando da Frente Interna (Home Front Command), responsável por coordenar medidas de proteção civil no país.

As adolescentes viviam na cidade de Sderot, localizada no sul de Israel, próxima à Faixa de Gaza, região que historicamente enfrenta altos índices de ataques e alertas de foguetes. Por isso, todas as participantes foram diretamente impactadas pela guerra, convivendo com sirenes frequentes, interrupções inesperadas das aulas, necessidade constante de buscar abrigos, períodos de deslocamento temporário e uma rotina marcada pela tensão e pela iminência de perigo.

Esse contexto tornou as estudantes especialmente sensíveis aos efeitos emocionais, sociais e escolares do conflito, pois Sderot é um dos locais mais atingidos por ataques de curto alcance, o que limita o tempo de resposta e exige que as escolas e famílias mantenham rotinas estruturadas de segurança. A escolha desse grupo específico permitiu analisar, de modo aprofundado, como adolescentes do sexo feminino experienciam a escolarização em meio ao conflito, revelando tensões, resistências, estratégias de enfrentamento e sentidos atribuídos à educação durante a guerra. Ao mesmo tempo, possibilitou observar como elementos identitários, vinculados à cultura judaica, às práticas familiares, à religiosidade e aos marcadores de gênero, influenciam suas percepções sobre escola, segurança, futuro e pertencimento comunitário.

Além disso, as participantes constituem um recorte que representa não apenas a vivência individual de cada menina, mas a dinâmica coletiva de uma comunidade que, historicamente, estrutura sua sobrevivência em torno da educação. Suas narrativas permitem compreender como o cotidiano escolar, mesmo interrompido ou adaptado, opera como eixo de estabilidade emocional e continuidade simbólica em um cenário de ameaça constante. Esse conjunto de experiências torna as adolescentes interlocutoras privilegiadas para a compreensão de como a escola se mantém enquanto espaço de vida, cuidado e identidade, mesmo quando o entorno é marcado pela violência e pelo risco iminente.

Encerrado o mapeamento contextual, histórico, identitário e social das participantes, torna-se possível avançar para a estrutura metodológica que orientou a construção desta pesquisa. A seguir, apresenta-se o Desenho Metodológico, no qual se detalham a abordagem qualitativa adotada, os procedimentos de produção de dados, as estratégias de análise, bem como os princípios éticos que sustentaram toda a investigação.

5 Justificativa da pesquisa

A justificativa do estudo se alicerça em quatro eixos fundamentais:

a) A urgência de compreender a continuidade da educação em zonas de guerra

Em contextos de emergência humanitária, o direito à educação torna-se vulnerável. Compreender como e por que escolas permanecem ativas mesmo sob risco iminente contribui para debates sobre proteção psicossocial, continuidade pedagógica e políticas educacionais em crises.

b) A especificidade das vivências de meninas adolescentes em contextos de conflito

Meninas elaboram medos, perdas, expectativas e responsabilidades de modo particular. Gênero, cultura e religiosidade influenciam diretamente suas percepções sobre escola, segurança e futuro.

c) A necessidade ética de respeito às normas culturais judaicas

O atendimento por gênero garante segurança emocional e espiritual, além de respeitar protocolos comunitários fundamentais para a participação das famílias.

d) A trajetória comunitária e profissional da pesquisadora

A inserção prévia em redes judaicas no Brasil permitiu acesso ético e legítimo às participantes, algo inviável por vias institucionais formais durante a guerra.

Assim, a pesquisa não apenas preenche lacunas da literatura, como se fundamenta em pilares éticos, culturais e comunitários.

6 Objetivos da Pesquisa

6.1 Objetivo geral:

Compreender como meninas adolescentes judias residentes em Israel vivenciaram a continuidade da educação em meio ao conflito armado de 2023–2025, analisando de que modo a escola atuou como espaço de proteção, resiliência e construção identitária.

6.2 Objetivos específicos:

- a) Analisar como as práticas escolares, familiares e comunitárias sustentaram a continuidade do ensino em contexto de guerra;
- b) Investigar os efeitos da rotina escolar sobre o bem-estar emocional e o sentimento de pertencimento das estudantes;
- c) Discutir, à luz da pedagogia crítica, de que modo a educação em Israel se

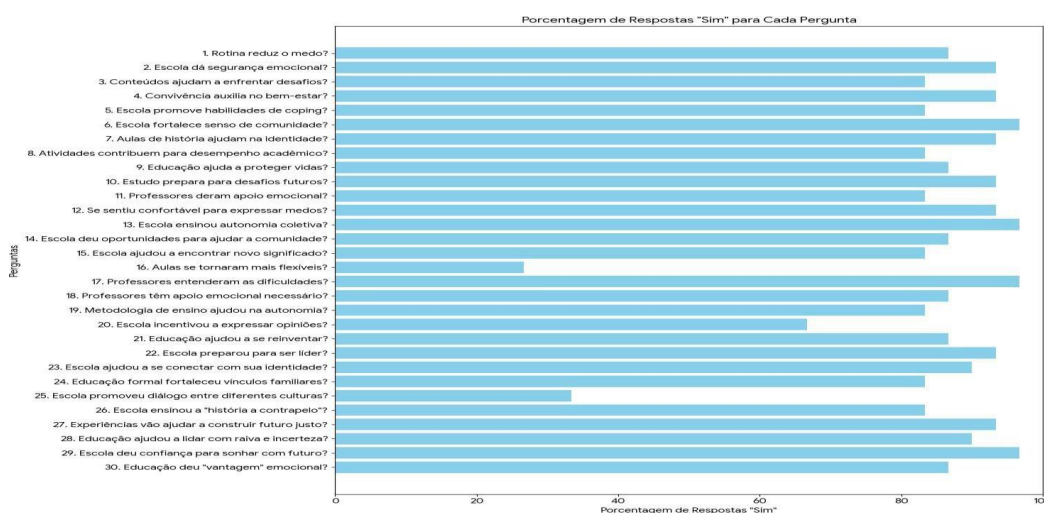
configura como prática de resistência e esperança em contexto de conflito armado.

7 Desenho Metodológico

7.1 Abordagem Qualitativa

A pesquisa adotou abordagem qualitativa, orientada pela perspectiva crítico-dialógica de Paulo Freire, que reconhece a subjetividade, a historicidade e a cultura como elementos constitutivos do processo educativo. Essa abordagem permite compreender significados, percepções e experiências vividas em profundidade.

Gráfico 1
Porcentagem de Respostas “Sim” para Cada Pergunta



Fonte: Dados da pesquisa empírica de que resultou esta Dissertação

O gráfico de barras a seguir ilustra a distribuição de respostas das 30 estudantes, fornecendo uma base quantitativa sólida para as narrativas qualitativas. Cada barra representa a porcentagem de estudantes que responderam "Sim" a uma pergunta específica, permitindo uma análise clara e comparativa das percepções sobre o papel da educação em contexto de guerra. A visualização dos dados em um formato objetivo complementa os relatos pessoais, demonstrando que as experiências individuais convergem para padrões de percepção consistentes na comunidade.

Embora a maioria das respostas indique um forte impacto positivo da escola, o gráfico também revela nuances significativas. A pergunta 16 “*As aulas se tornaram mais flexíveis para se adaptarem aos seus sentimentos durante os dias de maior*

tensão?” obteve apenas 26,7% de respostas “Sim”. À primeira vista, esse dado pode parecer contraditório diante do papel acolhedor da escola, mas ele reforça uma das hipóteses centrais desta dissertação: a rigidez da rotina, mais do que a flexibilidade, é o que as estudantes passam a valorizar em tempos de crise.

A previsibilidade das aulas, provas e trabalhos oferece uma sensação de normalidade e estabilidade, atuando como uma âncora psicológica em meio ao caos. Assim, a rotina escolar, frequentemente vista como limitadora, assume um papel protetivo, funcionando como espaço simbólico de continuidade e sentido diante da ruptura.

Essa análise foi escolhida por representar uma tendência recorrente nas respostas abertas do questionário, evidenciando que a estrutura da rotina escolar e não apenas as inovações pedagógicas constitui um fator de resiliência emocional e segurança existencial no contexto da guerra.

7.2 Acesso ao Campo e Direções Políticas

O acesso às participantes ocorreu por meio de redes comunitárias judaicas, e não por instituições estatais ou escolares. Tais redes funcionaram como uma direção política e cultural do campo, possibilitando que as adolescentes se sentissem seguras para compartilhar relatos pessoais em meio ao conflito.

7.3 Procedimentos de Coleta: Google Meet e WhatsApp

As entrevistas foram realizadas por videoconferência no Google Meet, com duração média de 40 a 60 minutos. Em alguns casos, mensagens adicionais foram trocadas pelo WhatsApp, complementando informações espontâneas das participantes. Essa modalidade respeitou as limitações impostas pela guerra, garantindo segurança física e emocional.

7.4 Justificativa das Perguntas do Roteiro

O roteiro semiestruturado contemplou temas como rotina escolar, experiências de medo, uso de abrigos, relações professor–aluna, acolhimento emocional, suporte familiar, identidade judaica e percepções de continuidade do ensino. As perguntas foram escolhidas por sua relevância para compreender a resistência educacional em situações de emergência. As perguntas estruturadas foram elaboradas para complementar a coleta de dados qualitativos obtida por meio das entrevistas abertas,

permitindo uma análise objetiva e comparativa das percepções das estudantes sobre o papel da educação em contexto de guerra. Essa abordagem, que busca identificar padrões consistentes de percepção, reflete a metodologia de Paulo Freire, que defendia que “a pesquisa se faz com o povo, escutando a sua voz e valorizando o seu saber, que emerge da sua experiência vivida” (Freire, 1987, p. 77). A busca por padrões na experiência coletiva das estudantes, em vez de focar apenas em relatos isolados, alinha-se a uma pedagogia que entende o conhecimento como uma construção social.

A escolha de perguntas de fácil resposta foi intencional, considerando o contexto sensível em que as estudantes vivem. A simplicidade do formato contribui para reduzir a sobrecarga emocional e cognitiva das participantes. Essa preocupação metodológica e ética com o bem-estar dos sujeitos da pesquisa é um valor central da Pedagogia da paz de Moacir Gadotti, que afirma que “... a pesquisa acadêmica em contextos de conflito não pode ser neutra; ela precisa ser ética e estar a serviço da humanização e do bem-estar dos indivíduos envolvidos” (Gadotti, 2003, p. 105).

A escolha de perguntas simples foi desenhada para abordar diretamente os objetivos da pesquisa, contemplando aspectos relacionados à continuidade do ensino, à proteção emocional, ao desenvolvimento acadêmico e à preservação cultural. Essa abordagem que busca quantificar a percepção de “resiliência” é o que a pedagogia da autonomia, defendida por José Eustáquio

Romão, busca compreender. Ele nos lembra que “... a autonomia não é um dom, mas uma conquista que se manifesta na capacidade de um indivíduo de se tornar protagonista de sua própria história, de manter sua rotina e de se reerguer, mesmo em circunstâncias adversas” (Romão, 2000, p. 129).

A sistematização das respostas obtidas por meio destas perguntas permitiu a compreensão entre os resultados qualitativos da dissertação. Dessa forma, é possível relacionar a percepção das estudantes sobre a educação durante o conflito com os impactos concretos em sua rotina, desempenho escolar e bem-estar emocional. Essa busca por identificar e documentar a experiência coletiva das estudantes também ecoa a educação popular de Carlos Rodrigues Brandão, que defende que “... o conhecimento que importa é aquele que nasce da vida e da luta do povo. E para compreendê-lo, é preciso estar com o povo, escutá-lo e aprender com ele, respeitando a sua voz e a sua experiência” (Brandão, 2007, p. 98).

Por fim, a Unesco, em seus relatórios sobre a educação em contextos de

emergência, corrobora a importância da ética e da profundidade em pesquisas realizadas em contextos de crise, afirmando que “... a investigação em contextos de crise deve priorizar a segurança e o bem-estar dos participantes, utilizando metodologias que capturem as complexidades das experiências humanas, ao invés de buscar generalizações superficiais” (Unesco, 2015, p. 45).

7.5 Procedimentos Éticos

Foram adotadas medidas rigorosas de consentimento informado, sigilo e anonimização, em conformidade com as recomendações éticas para pesquisas com adolescentes e com populações expostas a situações de risco. Todas as participantes foram previamente orientadas sobre os objetivos do estudo, a natureza voluntária da participação, a possibilidade de interromper a entrevista a qualquer momento e o direito de não responder a perguntas que lhes causassem desconforto.

O cuidado emocional foi prioridade, considerando que as adolescentes vivenciavam diretamente os impactos do conflito armado. Durante as entrevistas, a pesquisadora manteve postura acolhedora, respeitosa e sensível às reações emocionais, garantindo que nenhum relato fosse explorado de maneira invasiva ou descontextualizada.

Por razões éticas e de segurança, o nome da escola onde as jovens estudam não foi divulgado, evitando qualquer identificação institucional que pudesse expor estudantes, famílias ou profissionais. Além disso, foram utilizados nomes fictícios para todas as adolescentes, assegurando que suas identidades fossem integralmente protegidas. Essa escolha esteve alinhada ao medo frequentemente expresso por elas de retaliação, perseguição ou exposição indevida, em um contexto em que a guerra intensifica vulnerabilidades psicossociais e riscos comunitários.

Assim, todas as etapas da pesquisa foram conduzidas com atenção à segurança física, emocional e identitária das participantes, preservando seu bem-estar e garantindo que nenhum elemento de seus relatos pudesse comprometer sua integridade ou a de suas famílias.

7.6 Diálogo entre Metodologia e Levantamento Bibliográfico

A definição metodológica desta pesquisa exigiu uma revisão aprofundada da literatura nacional e internacional sobre educação em contextos de guerra, violência, emergência humanitária e proteção psicossocial. Esse levantamento não foi um apêndice

ao método, mas sim componente estruturante do processo investigativo, orientando decisões analíticas, éticas e procedimentais.

A revisão permitiu identificar categorias centrais que fundamentaram a construção do roteiro de entrevistas, como resiliência, acolhimento escolar, impacto emocional, continuidade pedagógica, identidade cultural, proteção psicossocial e experiência adolescente em situações de crise. Essas categorias serviram de eixo para a elaboração das perguntas e para o aprofundamento de temas emergentes nos relatos das participantes, assegurando que o instrumento de coleta estivesse alinhado às discussões contemporâneas da área.

Além disso, autores da pedagogia crítica, como Paulo Freire, Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão e Carlos Rodrigues Brandão, forneceram sustentação teórica para compreender o papel da escola como espaço de diálogo, esperança, reconstrução e pertencimento, elementos centrais quando se analisam práticas educativas em tempos de guerra. A partir desses referenciais, a pesquisa assumiu postura interpretativa, sensível às dimensões subjetivas e coletivas que atravessam a experiência escolar das adolescentes.

A literatura internacional sobre educação em emergências, especialmente documentos da Unesco, Unicef e de pesquisadores dedicados ao estudo da escolarização em zonas de conflito, também teve papel importante na definição dos procedimentos metodológicos, ao oferecer subsídios para compreender protocolos de segurança, adaptações curriculares, cuidados emocionais e estratégias de continuidade do ensino em situações extremas.

Dessa forma, o diálogo entre metodologia e levantamento bibliográfico constituiu parte essencial da pesquisa, articulando teoria e prática, campo e literatura, garantindo rigor científico e sensibilidade ética na interpretação das narrativas das adolescentes entrevistadas.

b) Levantamento Bibliográfico

A revisão abrangeu teses e dissertações brasileiras (2021–2024), artigos em periódicos A1/A2/A3, pesquisas sobre educação em violência e autores da pedagogia crítica. A literatura mostrou carência de estudos focados em guerras contemporâneas e ausência quase total de trabalhos sobre a realidade israelense. Identificou também lacunas sobre recortes de gênero, adolescência e narrativas estudantis em crises humanitárias, apontando a relevância e originalidade deste estudo.

Autores como Freire, Gadotti, Romão e Brandão forneceram base teórica para compreender a educação como prática de liberdade, resistência, diálogo e reconstrução, categorias fundamentais para analisar a experiência das adolescentes entrevistadas.

c) Síntese do Capítulo

O levantamento bibliográfico que embasou esta pesquisa envolveu a consulta sistemática a teses e dissertações brasileiras produzidas entre 2021 e 2024, bem como a artigos publicados em periódicos qualificados nos estratos A1, A2 e A3 da área da educação. A busca contemplou ainda documentos internacionais sobre educação em emergências, diretrizes de organismos multilaterais (Unesco, Unicef) e estudos específicos sobre infância e adolescência em situações de violência, deslocamento forçado e instabilidade geopolítica.

A análise das produções nacionais revelou um conjunto consistente de trabalhos voltados à violência escolar, às desigualdades educacionais, ao impacto do trauma na infância e às condições de vulnerabilidade em territórios urbanos periféricos. No entanto, a literatura mostrou carência significativa de estudos dedicados às guerras contemporâneas, especialmente aqueles que investigam contextos bélicos fora da realidade brasileira. Observou-se também ausência quase total de pesquisas sobre a experiência educacional em Israel durante conflitos armados, o que reforça a relevância e a originalidade do presente estudo.

Outro elemento identificado como lacuna refere-se ao recorte de gênero e faixa etária. Raros são os estudos que analisam a experiência educacional de meninas adolescentes em crises humanitárias, apesar de esse grupo constituir um segmento altamente vulnerável e que vivencia impactos emocionais, identitários e escolares de maneira específica. Da mesma forma, poucos trabalhos dão voz aos estudantes para compreender sua percepção direta sobre a continuidade do ensino durante situações extremas. A literatura privilegia avaliações institucionais, análises de políticas públicas ou investigações documentais, deixando em segundo plano os relatos juvenis, especialmente femininos.

No plano teórico, autores da pedagogia crítica, como Paulo Freire, Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão e Carlos Rodrigues Brandão, desempenharam papel fundamental na construção analítica desta pesquisa. Freire ilumina a compreensão da escola como espaço de diálogo, esperança e reconstrução; Gadotti aprofunda a centralidade do contexto sociocultural na formação humana; Romão amplia a discussão da educação

como instrumento de cidadania planetária; e Brandão contribui com a concepção de educação como experiência comunitária e permanentemente construída. Esses autores oferecem categorias essenciais para interpretar a educação como prática de liberdade, resistência e afirmação da vida, questões centrais para compreender a realidade das adolescentes entrevistadas.

A análise integrada da metodologia e do levantamento bibliográfico evidencia que a educação, compreendida como direito humano e prática de liberdade, torna-se ainda mais vulnerável em contextos de guerra, nos quais a escola, a família e a comunidade têm suas funções tensionadas e, por vezes, interrompidas. A literatura nacional e internacional demonstra que conflitos armados fragilizam estruturas escolares, geram rupturas no processo de aprendizagem e afetam diretamente o bem-estar emocional de crianças e adolescentes. Nesse cenário, autores da pedagogia crítica, como Paulo Freire, Gadotti, Romão e Brandão, oferecem referenciais fundamentais para compreender a escola como espaço de resistência, diálogo e reconstrução, capaz de promover autonomia e sentido de continuidade mesmo em condições extremas. O caso israelense, caracterizado pela manutenção organizada do ensino durante o conflito, destaca-se por articular protocolos de segurança, suporte psicossocial e práticas pedagógicas adaptativas. Essa combinação reforça a centralidade da educação como instrumento de proteção, estabilidade e preservação identitária, especialmente para meninas adolescentes expostas à violência e à instabilidade. Assim, o capítulo estabelece as bases teóricas e metodológicas que sustentam a análise das experiências das participantes, permitindo, nos capítulos seguintes, aprofundar como suas narrativas revelam estratégias de resiliência, pertencimento e esperança em meio à guerra.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1 Educação, direitos humanos e contextos de guerra

A educação é reconhecida internacionalmente como um direito humano fundamental, assegurado por tratados como a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e a Convenção sobre os Direitos da Criança (1989). Organismos multilaterais, como a UNESCO, UNICEF e a Rede Interagências para Educação em Situações de Emergências (INEE), reforçam que o acesso à educação deve ser garantido mesmo em cenários de extrema instabilidade, incluindo conflitos armados, deslocamentos forçados, desastres naturais e crises humanitárias.

A UNESCO (2010) afirma que “a educação, em contextos de crise, deve ser tratada como intervenção humanitária essencial”, pois oferece proteção física, emocional e cognitiva a crianças e adolescentes. Em linhas semelhantes, a INEE (2016) defende que a educação em emergências não apenas assegura a continuidade do ensino, mas contribui para restaurar um senso de normalidade, diminuir impactos psicológicos e fortalecer mecanismos de resiliência individual e coletiva.

Conflitos armados representam um dos maiores fatores de violação do direito à educação. Pesquisas internacionais apontam que, em contextos bélicos, escolas são destruídas, utilizadas como bases militares, transformadas em abrigos improvisados ou simplesmente fechadas por longos períodos. Crianças e adolescentes enfrentam medo constante, rupturas emocionais, luto, deslocamentos, perda de rotina e dificuldades de aprendizagem. Estudos de Machel (2001) e Harber (2014) evidenciam que, quanto mais prolongado e intenso o conflito, maiores os danos acumulados no desenvolvimento emocional e cognitivo dos estudantes.

No entanto, diferentes regiões do mundo demonstram que a educação pode se transformar em força de resistência. Em países como Afeganistão, Líbano, Ruanda e Israel, pesquisas mostram que, mesmo diante da violência, escolas tentam manter atividades, adaptar currículos, oferecer apoio psicossocial e sustentar vínculos comunitários essenciais para a proteção de crianças e jovens. É nesse horizonte que a presente pesquisa se insere, analisando um caso específico, o contexto israelense, não

pela filiação religiosa da pesquisadora, mas pelas condições de acesso e pela possibilidade concreta de ouvir adolescentes imersas no conflito.

2 A Educação judaica como prática histórica, cultural e identitária

A educação judaica, neste trabalho, não é tratada apenas como um conjunto de práticas escolares específicas, mas como uma categoria analítica que ajuda a compreender como se produzem continuidade, memória e pertencimento em contextos de instabilidade e ameaça. Em vez de retomar a descrição histórica já apresentada no capítulo anterior, este tópico busca explorar como determinados princípios da tradição educativa judaica permitem pensar teoricamente a resiliência escolar em situações de guerra. Um primeiro eixo analítico é a articulação entre educação e continuidade coletiva.

Autores como Schweid, Katz e Baldassarre discutem que, na tradição judaica, o ato de ensinar ultrapassa a esfera individual e se converte em responsabilidade comunitária: educar significa garantir que a identidade do grupo sobreviva às rupturas históricas, às dispersões geográficas e às violências sofridas. Nessa perspectiva, a educação não é apenas transmissão de conteúdos, mas um mecanismo de manutenção da existência simbólica de um povo. Esse entendimento dialoga com a ideia de resiliência educacional adotada nesta pesquisa, na medida em que coloca a escola como lugar de preservação de um “fio de continuidade” em meio ao caos.

Um segundo eixo diz respeito à centralidade da memória como componente do processo formativo. A literatura sobre educação judaica aponta que a recordação de eventos históricos, perseguições, migrações, reconstruções, não tem função meramente comemorativa, mas formativa: lembrar é também elaborar, posicionar-se, construir sentidos para o presente e projetar o futuro. A escola, nesse contexto, opera como espaço privilegiado de trabalho de memória, no qual narrativas coletivas são revisitadas, problematizadas e reinscritas na experiência das novas gerações. Esse aspecto é fundamental para compreender como adolescentes israelenses interpretam a escola não só como rotina, mas como lugar em que se atualizam narrativas de sobrevivência e continuidade.

Um terceiro eixo analítico é a dimensão comunitária da educação. Estudos de Heinemann e Liebman mostram que, em diferentes configurações (secular, religiosa, ortodoxa, ultraortodoxa), a educação judaica tende a articular família, comunidade e instituição escolar de forma integrada. A escola não aparece isolada, mas como um dos nós de uma rede de socialização mais ampla, que envolve práticas religiosas, rituais

coletivos, língua, hábitos cotidianos e pertencimento territorial. Do ponto de vista teórico, isso permite compreender a experiência educacional das adolescentes desta pesquisa como resultado de uma teia de relações que extrapola a sala de aula e se estende ao bairro, à sinagoga, às práticas familiares e às redes de apoio comunitário.

Um quarto eixo refere-se à relação entre identidade, normatividade e projeto de futuro. A literatura sobre educação judaica em Israel indica que a escola participa ativamente da construção de identidades marcadas por fortes componentes éticos, coletivos e geopolíticos. Ela não apenas ensina conteúdos, mas convoca as/os estudantes a se perceberem como parte de um projeto maior nacional, cultural e, em muitos casos, religioso. Essa dimensão é relevante para esta pesquisa porque ajuda a entender por que, mesmo em meio à guerra, muitas adolescentes relatam a escola como espaço de sentido e não apenas de obrigação: ela oferece referências identitárias, marcos de pertencimento e horizontes de futuro que se contrapõem à imprevisibilidade do conflito.

Por fim, a educação judaica é tomada aqui como uma chave interpretativa para ler os dados empíricos, e não como objeto de adesão religiosa. O fato de a pesquisadora não ser judia, mas ter atuado profissionalmente em uma instituição da comunidade judaica no Brasil, permite situar essa categoria teórica a partir de uma posição de exterioridade implicada: alguém que não pertence ao grupo, mas que o observa, escuta e interpreta com base em referenciais críticos da educação. Assim, a educação judaica é mobilizada neste capítulo como um campo conceitual que ajuda a compreender por que a escola, para as adolescentes entrevistadas, aparece reiteradamente como espaço de proteção, continuidade e reconstrução de si, mesmo em meio à guerra.

3 Pedagogia crítica em contextos de opressão:

A pedagogia crítica oferece uma base teórica fundamental para compreender a educação em contextos de vulnerabilidade, opressão e conflito. Paulo Freire, principal referência dessa corrente, defende que a educação é prática de liberdade, processo de humanização e ação transformadora da realidade (Freire, 1996). Em cenários de guerra, tais conceitos se tornam particularmente relevantes, pois a escola assume não apenas função instrucional, mas de proteção, esperança, diálogo e reconstrução subjetiva.

Freire (1987) argumenta que sujeitos oprimidos desenvolvem consciência crítica quando são convidados a ler o mundo antes de ler a palavra, reconhecendo que sua experiência é atravessada por forças sociais e políticas. Em Israel, adolescentes que vivem

sob ameaça cotidiana reinterpretam a escola à luz de sua experiência concreta, ressignificando o ato educativo como abrigo simbólico e emocional.

Moacir Gadotti complementa essa visão ao destacar a dimensão social, política e ideológica da educação. Para o autor (2005), aprender é processo vinculado à realidade concreta, e nenhuma prática pedagógica pode ser desvinculada das condições históricas que a produzem. Em zonas de guerra, escolas tornam-se mediadoras entre jovens e o mundo externo, ajudando-os a reconstruir sentido, pertencimento e identidade.

José Eustáquio Romão (2000) amplia a perspectiva globalizada da pedagogia crítica ao discutir cidadania planetária, solidariedade internacional e a necessidade de práticas educativas sensíveis à diversidade cultural. Em contextos multiculturais e geopolíticos complexos, como o Oriente Médio, sua abordagem contribui para compreender como múltiplas identidades convivem, disputam espaços e produzem tensões.

Carlos Rodrigues Brandão, por sua vez, enfatiza que a educação é fenômeno comunitário e experiencial. Para ele, aprender não ocorre apenas na escola, mas circula pela vida cotidiana, pelas relações sociais, pelos vínculos afetivos e pelo pertencimento cultural. Em períodos de guerra, essa perspectiva se intensifica: famílias, vizinhos, comunidades religiosas e instituições diversas participam da construção da resiliência e da formação das crianças e adolescentes.

4 Infância, adolescência e vulnerabilidade em conflitos armados

A infância e a adolescência representam fases cruciais do desenvolvimento humano, nas quais aspectos cognitivos, emocionais, sociais e identitários se estruturam de maneira profunda. Quando esses períodos são atravessados por situações de guerra, instabilidade política e violência prolongada, o processo formativo é impactado de modo significativo. Pesquisas de Garbarino (1992), Machel (2001) e Tol et al. (2013) mostram que crianças e adolescentes expostos a conflitos armados apresentam altas taxas de estresse pós-traumático, ansiedade, dificuldades de concentração, regressões comportamentais e prejuízos na aprendizagem.

A adolescência, especificamente, constitui fase de transição marcada pela busca de autonomia, afirmação identitária, construção de vínculos sociais e desenvolvimento de habilidades de enfrentamento. Em ambientes de guerra, esses processos se tornam instáveis, fragmentados e, muitas vezes, dolorosos. Jovens vivenciam interrupções escolares, limitação de mobilidade, perdas familiares, medo constante, ruptura de projetos de futuro e desafios emocionais intensos. A literatura aponta que adolescentes do sexo

feminino enfrentam vulnerabilidades adicionais, incluindo sobrecarga emocional, expectativas familiares diferenciadas, impactos identitários mais profundos e maior tendência ao isolamento em situações de ameaça (UNICEF, 2017; Sommer, 2013).

Pesquisadores do campo da psicologia do desenvolvimento, como Qvortrup (2010), defendem que experiências vividas na infância e adolescência, sobretudo no âmbito educacional, moldam comportamentos, perspectivas e escolhas futuras, muitas vezes de forma inconsciente. Assim, compreender a trajetória de meninas adolescentes em zonas de conflito é fundamental para analisar como se constroem mecanismos de resiliência, sentido de pertencimento, continuidade e reconstrução simbólica da vida.

No contexto israelense, marcado por sirenes constantes, necessidade de abrigos, interrupções de rotina e exposição direta à violência, a experiência adolescente adquire contornos singulares. Garantir que jovens possam permanecer vinculadas à escola não apenas assegura o direito à educação, mas contribui para que mantenham referências emocionais, culturais e identitárias essenciais para o enfrentamento da realidade bélica.

5 A escola como espaço de proteção, continuidade e resistência

Em contextos de guerra, a escola adquire funções ampliadas que ultrapassam a mera transmissão de conteúdos curriculares. Estudos internacionais de Nicolai & Triplehorn (2003), Burde (2014) e da INEE⁸ (2016) evidenciam que instituições escolares situadas em zonas de conflito passam a operar como espaços de proteção integral, articulando dimensões físicas, emocionais, psicossociais, cognitivas e identitárias. Nessas circunstâncias, a escola se torna um ambiente de resguardo físico, na medida em que mantém abrigos, salas reforçadas e rotinas de evacuação que afastam temporariamente crianças e adolescentes da violência direta, estabelecendo protocolos capazes de assegurar sua sobrevivência.

Paralelamente, a instituição escolar desempenha papel decisivo na oferta de proteção emocional e psicossocial. A literatura aponta que, durante períodos de instabilidade extrema, escolas tornam-se locais de acolhimento, oferecendo apoio psicológico formal e informal, fortalecendo vínculos sociais e criando ambientes de relativa estabilidade que diminuem a ansiedade e o medo. Esses espaços favorecem a expressão, o diálogo e o compartilhamento de experiências, elementos essenciais para a elaboração subjetiva dos impactos da guerra.

⁸ Rede Interagências para Educação em Situações de Emergência.

A escola também exerce uma função cognitiva e identitária fundamental. A manutenção da rotina de aprendizagem, ainda que adaptada, preserva a sensação de continuidade e sustenta a memória cultural e coletiva do grupo, contribuindo para a construção de narrativas de pertencimento e sentido. Em situações de crise, essa continuidade simbólica é tão importante quanto a continuidade pedagógica, pois ajuda estudantes a organizar emocionalmente o caos, reafirmando referências culturais e comunitárias que fortalecem sua identidade.

Diversas pesquisas mostram que escolas que permanecem ativas durante conflitos atuam como verdadeiras “âncoras” emocionais, reduzindo o impacto do trauma e fomentando mecanismos de resiliência individual e coletiva. Em países como Israel, Líbano e Ucrânia, Shoshani & Slone (2017) observaram que a continuidade das atividades escolares, mesmo em formatos híbridos, reduzidos ou emergenciais, contribui significativamente para a diminuição de comportamentos de risco, para a melhora da saúde mental e para o aumento da sensação de estabilidade entre crianças e adolescentes expostos à violência.

No caso israelense, esse papel ampliado da escola se articula com características históricas e culturais do país. A instituição escolar é tradicionalmente concebida como espaço de proteção e comunidade, integrando práticas pedagógicas formais a componentes culturais, cívicos e históricos que reforçam identidade, pertencimento e coesão social. Em tempos de ameaça, tais elementos se intensificam, permitindo que a escola funcione não apenas como local de instrução, mas como eixo estruturante de continuidade emocional, social e identitária para as/os estudantes.

6 Resiliência educacional: conceito, dimensões e relevância teórica

A resiliência constitui um dos conceitos centrais desta pesquisa e aparece na literatura em múltiplas dimensões psicológica, social, comunitária e educacional. Segundo Masten (2014), trata-se da “capacidade de adaptação positiva diante de adversidades significativas”, entendida não como atributo individual isolado, mas como resultado de interações entre sujeitos, contextos, instituições e redes de apoio. Quando transposta para o campo da educação, a resiliência envolve a capacidade de manter a continuidade do ensino mesmo em condições extremas, preservar vínculos comunitários, oferecer apoio emocional e psicossocial, adaptar práticas curriculares, promover estratégias coletivas de enfrentamento e sustentar narrativas de sentido e esperança.

Estudos internacionais destacam que escolas consideradas resilientes, situadas em zonas de conflito, compartilham elementos estruturantes que favorecem a permanência e o bem-estar dos estudantes durante crises. Pesquisas da Unesco (2010), da INEE (2016) e de Burde (2014) apontam que tais instituições costumam apresentar infraestrutura reforçada ou adaptada para emergências, formação específica dos docentes para atuação em situações de crise, suporte psicossocial integrado às rotinas educacionais, flexibilidade pedagógica para reorganizar horários e conteúdos, forte participação da comunidade nas decisões escolares, comunicação eficiente entre famílias e gestores, além de rotinas claras e previsíveis que estruturam a experiência escolar mesmo em momentos de elevada instabilidade.

A presença desses elementos possibilita que crianças e adolescentes desenvolvam mecanismos de enfrentamento diante do medo, reorganizem expectativas e mantenham uma sensação de continuidade, mesmo quando o ambiente externo é marcado pela instabilidade e pela ameaça. A escola, nessa perspectiva, atua como catalisadora da resiliência ao criar verdadeiras “ilhas de estabilidade” no interior do caos, conceito amplamente discutido por autores como Dryden-Peterson (2011) em estudos sobre refugiados e populações deslocadas. O ambiente escolar, ainda que tensionado pela guerra, fornece previsibilidade, vínculo e estrutura, permitindo que estudantes retomem gradualmente a capacidade de projetar o futuro.

No contexto israelense, a resiliência educacional é compreendida como resultado de um conjunto particular de fatores socio-históricos, culturais e institucionais. Entre eles, destacam-se a longa tradição judaica de valorização da educação, a forte organização comunitária, a estrutura estatal consolidada de resposta a emergências e a coesão social que se intensifica em momentos de ameaça. Embora esses elementos sejam mobilizados aqui apenas como fundamentação teórica e não como descrição empírica, eles contribuem para compreender por que escolas em Israel conseguem permanecer ativas e estruturadas mesmo durante períodos de intensificação do conflito, oferecendo às adolescentes não apenas continuidade escolar, mas também estabilidade emocional, proteção identitária e referenciais de pertencimento.

7 Tensões históricas entre Judeus e Árabes: Impactos Educacionais

O conflito entre judeus e árabes na região historicamente denominada Palestina não pode ser compreendido como disputa linear, homogênea ou exclusivamente territorial. A literatura especializada demonstra que se trata de uma combinação complexa de fatores

históricos, culturais, políticos e religiosos, marcada por múltiplas narrativas e interpretações. Autores como Rashid Khalidi (2020), Ilan Pappé (2006), Benny Morris (2004) e Edward Said (1979) apresentam análises diversificadas que, embora divergentes entre si, convergem ao afirmar que as relações entre esses grupos são atravessadas por camadas profundas de conflito e disputas identitárias.

Durante o Mandato Britânico (1917–1948), a região tornou-se espaço de tensões crescentes devido à imigração judaica, ao nacionalismo árabe emergente e às políticas coloniais britânicas de administração. Khalidi (2007) argumenta que a população árabe local vivenciou esse período como ameaça à sua autodeterminação, levando a manifestações, revoltas e protestos entre 1920 e 1939. No entanto, como demonstram Pappé (2006) e Morris (2004), não havia unidade política plena entre os árabes, pois existiam divergências internas entre lideranças muçulmanas, cristãs, beduínas e famílias locais influentes.

Essa heterogeneidade interna é fundamental para compreender a complexidade do conflito. Autores como Muslih (1990) mostraram que parte das elites árabes apoiava negociações diplomáticas, enquanto outras defendiam resistência armada; além disso, muitos árabes não se posicionavam politicamente ou eram influenciados por dinâmicas tribais e religiosas específicas. Assim, a “aceitação” da população árabe à presença judaica jamais foi uniforme ou consensual, um ponto ressaltado por Said (1979), para quem a narrativa simplificada apaga tensões internas e disputas internas entre diferentes segmentos da sociedade palestina. Com a criação do Estado de Israel em 1948, episódios de deslocamento, perdas territoriais, formação de refugiados palestinos (Nakba)⁹ e guerras subsequentes intensificaram o antagonismo entre os grupos. Esse processo produziu impactos duradouros no campo educacional, especialmente do lado palestino, com destruição de escolas, interrupções crônicas do sistema educacional e assimetria de recursos. Já em Israel, embora a população árabe também enfrente desigualdades, o sistema educacional permaneceu organizado e relativamente contínuo, mesmo diante de tensões políticas e ameaças externas.

Said (1979) e Khalidi (2020) destacam que o conflito produz narrativas identitárias profundas, nas quais tanto judeus quanto palestinos elaboram suas memórias de pertencimento, dor, resistência e sobrevivência. A educação, em ambos os casos, opera como instrumento de reprodução dessas narrativas, ao

⁹ Termo árabe que significa “catástrofe”, utilizado para se referir ao deslocamento em massa de palestinos em 1948.

mesmo tempo em que pode atuar como caminho para coexistência e construção de compreensão mútua.

Embora esta pesquisa se concentre no contexto israelense, a análise teórica precisa situar que as desigualdades educacionais entre israelenses e palestinos são reconhecidas por relatórios da ONU, Unesco e Unicef. Assim, compreender o caso israelense não significa ignorar as vulnerabilidades palestinas, mas analisar um fenômeno específico, decorrente das possibilidades metodológicas reais de acesso ao campo.

8 Declaração de Não Pertencimento Religioso: A Perspectiva da Pesquisadora

É essencial esclarecer que a pesquisadora não é judia e não possui vínculos religiosos com a tradição judaica. Sua aproximação ao contexto israelense decorre exclusivamente de sua atuação profissional como psicóloga voluntária em uma organização da comunidade judaica no Brasil, espaço que possibilitou o contato com famílias residentes em Israel durante o período do conflito.

Esse ponto é fundamental para reforçar a neutralidade ética e acadêmica da investigação. Em nenhum momento a pesquisadora atuou como porta-voz de discursos religiosos, políticos ou identitários. O acesso ao campo foi mediado por vínculos de confiança construídos em sua prática profissional, e não por pertencimento cultural ou adesão ideológica. Assim, a escolha por analisar escolas israelenses deriva de uma oportunidade metodológica concreta e da urgência científica de compreender como instituições educacionais funcionam sob condições extremas de guerra.

9 Justificativa Metodológica: Por que Estudar Israel e Não Palestina (Ainda)

A delimitação do campo empírico exclusivamente às adolescentes israelenses decorreu de um conjunto de fatores éticos, logísticos e metodológicos que tornaram este recorte o único viável durante o período do conflito. As restrições impostas pela guerra limitaram drasticamente as possibilidades de deslocamento e acesso direto a escolas, de modo que a pesquisa só pôde ser realizada porque a autora já possuía inserção prévia na comunidade judaica no Brasil, o que possibilitou estabelecer vínculos de confiança com famílias residentes em Israel. Esse acesso pré-existente viabilizou a aproximação com adolescentes meninas, respeitando as normas culturais e religiosas que regem o

atendimento por gênero, além de contar com autorização ética e institucional para a realização das entrevistas.

Outro elemento determinante foi a questão linguística. O uso do inglês como língua mediadora das entrevistas tornou o processo possível, já que a pesquisadora não domina hebraico nem árabe, o que inviabilizaria interações aprofundadas em territórios palestinos. Soma-se a isso o fato de que, durante os bombardeios, a entrada em escolas palestinas seria não apenas inviável, mas extremamente arriscada, configurando violação ética e comprometendo a segurança de todos os envolvidos. Assim, estudar exclusivamente adolescentes israelenses constituiu uma escolha metodológica pautada pela responsabilidade, pela segurança e pelas possibilidades reais de campo.

Essa decisão, contudo, não desconsidera a importância nem a urgência de investigar a realidade educacional palestina. Pelo contrário: a autora reconhece que escolas nos territórios palestinos enfrentam desafios históricos muito mais severos, incluindo desigualdades estruturais, impactos diretos da ocupação e dos bloqueios, deslocamentos forçados, destruição frequente de instalações escolares e interrupções crônicas da continuidade curricular. Esses fatores tornam a experiência educacional palestina um campo de estudo imprescindível, que merece aprofundamento teórico e empírico em pesquisas futuras.

Dessa forma, a presente investigação não silencia o sofrimento palestino nem reduz a complexidade da região; apenas delimita um recorte possível, ético e metodologicamente sólido para o momento da coleta de dados. A autora expressa, inclusive, a intenção de desenvolver estudos comparativos entre a experiência educacional israelense e os desafios enfrentados por escolas palestinas, contribuindo para uma compreensão mais abrangente do impacto da guerra sobre a infância e a adolescência na região. Assim, está justificativa metodológica reforça que a escolha do campo não resulta de preferência política ou identitária, mas de condições concretas que garantiram a segurança, o rigor e a integridade da pesquisa.

10 Educação, identidade e narrativas em conflito

A literatura internacional mostra que, tanto em Israel quanto nos territórios palestinos, a educação assume papéis identitários e políticos marcados por tensões. Pappé (2006) analisa como currículos israelenses reforçam memória histórica, pertencimento nacional e vigilância em tempos de crise. Said (1979) e Khalidi (2020) destacam que

escolas palestinas, por sua vez, procuram preservar identidade cultural diante do deslocamento e da perda territorial.

Essa dualidade revela um fenômeno central: em ambos os lados, a educação é também uma forma de resistência seja para preservar continuidade cultural, seja para manter vivas narrativas de pertencimento nacional.

No entanto, devido à assimetria de recursos e condições de vida, os desafios enfrentados por escolas palestinas são extremamente distintos daqueles encontrados em instituições israelenses. Enquanto Israel mantém infraestrutura segura, planejamento governamental e ensino híbrido em tempos de crise, regiões palestinas lidam com instabilidade crônica, interrupções prolongadas e escassez de recursos básicos.

Este estudo trata de Israel por razões metodológicas, mas reconhece que uma compreensão completa do conflito exige considerar a experiência educacional palestina perspectiva que a autora pretende desenvolver em futuras investigações acadêmicas.

11 Síntese Integrativa

A fundamentação teórica apresentada demonstrou que:

- a) a educação é direito humano essencial, devendo ser preservado mesmo em guerras (Unesco, Unicef, INEE);
- b) a educação judaica possui tradição histórica de resistência, continuidade e transmissão cultural, explicando parte da resiliência observada;
- c) a pedagogia crítica oferece lentes poderosas para compreender práticas educativas em contextos de vulnerabilidade;
- d) infância e adolescência são períodos altamente sensíveis, e o impacto da guerra atinge dimensões cognitivas, emocionais e identitárias;
- e) a escola funciona como espaço de proteção, oferecendo estrutura simbólica e concreta de continuidade em meio ao caos;
- f) a resiliência educacional é fenômeno multidimensional, envolvendo fatores institucionais, comunitários e culturais;
- g) as tensões árabes-judaicas têm raízes históricas complexas, com divergências internas e impactos profundos no campo educacional;
- h) a pesquisadora não é judia e estudou Israel devido às condições éticas e metodológicas que lhe possibilitaram acesso ao campo;
- i) há interesse acadêmico real em desenvolver estudos sobre a educação palestina, ampliando a compreensão sobre a região e promovendo equilíbrio analítico.

Assim, este capítulo estabelece as bases conceituais, epistemológicas e históricas que sustentam a análise realizada nos capítulos seguintes, articulando os referenciais críticos da educação, o conhecimento acumulado sobre conflitos armados e a especificidade do caso israelense. A fundamentação teórica não busca tomar partido político, mas compreender como a educação, em sua potência humana, atua como espaço de vida, resistência e esperança mesmo em meio à guerra.

CAPÍTULO III

RESULTADOS E ANÁLISE DOS DADOS

1 Considerações: A posição da pesquisadora e a neutralidade da análise

Antes de apresentar os resultados, torna-se necessário esclarecer que a pesquisadora não é judia e não realizou esta investigação a partir de qualquer pertencimento étnico-religioso ou posicionamento político. O acesso ao campo se deu exclusivamente por sua atuação profissional como psicóloga em uma instituição judaica no Brasil, o que permitiu contatos, mediações e autorização para entrevistar adolescentes em Israel durante o conflito.

A ausência de pertencimento religioso ou nacional possibilitou que a condução metodológica fosse guiada por compromisso ético, respeito cultural e rigor científico, evitando julgamentos ou alinhamentos políticos. Além disso, o interesse acadêmico da pesquisadora se estende ao “outro lado” do conflito: pretende-se, em pesquisas futuras, investigar como se deu a educação palestina no mesmo período histórico, o que permitirá ampliar o escopo comparativo e aprofundar a compreensão sobre a educação em zonas de guerra, considerando as dificuldades, dores e resistências de ambos os povos.

Por fim, reconhece-se que a criação do Estado de Israel (1948) foi marcada por resistência árabe, discordâncias internas entre lideranças e ausência de consenso entre as próprias populações árabes, e que a convivência entre os povos, historicamente, não ocorreu de forma simples ou harmoniosa. Esses elementos, com base em autores como Morris (2001), Khalidi (2006) e Shlaim (2014), são parte do pano de fundo histórico do conflito contemporâneo e ajudam a compreender o contexto em que as estudantes israelenses vivem e estudam.

2 Triangulação dos dados

A triangulação dos dados nesta pesquisa foi estruturada a partir da articulação entre diferentes fontes de informação, permitindo uma compreensão mais profunda e robusta das experiências das adolescentes entrevistadas. O primeiro eixo corresponde às entrevistas abertas realizadas com Ada, Batia, Carmel, Dalia, Esther e Naomi, cujas narrativas encontram-se integralmente transcritas no Apêndice C. Essas entrevistas forneceram material rico em subjetividade, emoções, percepções e significados atribuídos à escola durante o conflito, constituindo a base qualitativa central da análise. A escuta atenta das estudantes revelou

nuances que não poderiam ser captadas por instrumentos exclusivamente objetivos, como contradições internas, hesitações, silêncios e sentidos que emergem apenas na fala espontânea.

O segundo eixo da triangulação é composto pelo instrumento quantitativo de respostas Sim/Não, apresentado nos Apêndices A e B. Esse instrumento permitiu identificar padrões coletivos entre as 30 participantes, oferecendo um panorama mais amplo das percepções sobre rotina escolar, segurança, apoio emocional e continuidade do ensino durante a guerra. A análise das porcentagens obtidas complementou as narrativas das entrevistas, evidenciando convergências importantes, como a alta valorização da rotina e tensões, como a baixa percepção de flexibilidade pedagógica em dias de maior risco. Assim, os dados quantitativos funcionaram como referência comparativa, permitindo aferir a recorrência de determinadas percepções e fortalecer a consistência da interpretação teórica.

O terceiro eixo integra o referencial teórico mobilizado ao longo do estudo, fundamentado em autores como Paulo Freire, Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão e Carlos Rodrigues Brandão, bem como nos documentos da Unesco e na literatura especializada em educação em emergências. Esse arcabouço conceitual forneceu as lentes necessárias para interpretar tanto as narrativas individuais quanto os padrões identificados no instrumento quantitativo, situando os achados dentro de debates contemporâneos sobre direitos humanos, proteção escolar, resiliência e construção identitária em contextos de guerra. Desse cruzamento entre vivências concretas, padrões empíricos e reflexão teórica emergiram os resultados apresentados neste capítulo, permitindo compreender de maneira integrada como as adolescentes experienciam a escola como espaço de proteção, continuidade e reconstrução de si em meio ao conflito armado.

3 Resultado 1: A rotina escolar como eixo de estabilidade em meio ao caos

Os achados empíricos provenientes das entrevistas revelam de forma contundente que a manutenção da rotina escolar, provas, trabalhos, horários estabelecidos e cronogramas fixos, foi compreendida pelas adolescentes como um dos principais elementos de segurança psicológica durante o conflito armado. Mesmo em dias de bombardeios e sirenes, a previsibilidade escolar funcionou como um eixo de estabilidade emocional. Nas narrativas, a rotina aparece não apenas como organização do tempo, mas como sustentação simbólica da vida cotidiana. Ada, ao recordar uma avaliação realizada durante o período de maior tensão, afirmou: “A prova de matemática foi o que me fez sentir viva.” Na mesma direção, Batia sintetizou essa experiência ao dizer que “a rotina era minha âncora”, enquanto Carmel ampliou esse sentido ao destacar que “em meio ao caos, a disciplina escolar me mantinha focada.” Em

outras falas, a rotina assume dimensão explicitamente resistente: para Dalia, “a rotina me dizia que o caos não venceu”, e Esther, ao comentar sobre seu projeto de ciências, afirmou que a atividade a manteve “conectada ao mundo”, sugerindo que o engajamento acadêmico também funcionava como mecanismo de preservação identitária e emocional.

Os dados quantitativos corroboram esses padrões, indicando convergência entre as vivências individuais e a percepção geral do grupo. Os itens mais assinalados como “SIM” foram precisamente aqueles que ressaltam o valor da rotina e da convivência escolar em situações extremas: “A rotina escolar ajudou a reduzir o medo”, “A escola me dá sensação de normalidade durante a guerra” e “A convivência com colegas auxilia meu bem-estar emocional.” Esses resultados quantitativos, quando articulados às falas das entrevistadas, evidenciam que a escola, ao manter sua estrutura de funcionamento mesmo em dias de risco elevado, tornou-se um dos principais dispositivos de regulação emocional e de preservação da normalidade possível.

Esse conjunto de evidências dialoga de forma direta com o referencial teórico. Em Freire, a previsibilidade da ação educativa constitui parte essencial da construção da autonomia e da segurança ontológica, pois cria um ambiente no qual o sujeito pode organizar suas emoções, ler o mundo e agir sobre ele de maneira crítica. Para a Unesco, a escola em emergências deve assegurar justamente rotina, continuidade e previsibilidade como forma de reduzir o estresse tóxico e proteger o desenvolvimento de crianças e adolescentes. Assim, tanto os dados qualitativos quanto os quantitativos revelam que a rotina escolar, longe de representar mera formalidade administrativa, funcionou como elemento estruturante de resiliência, oferecendo às adolescentes uma base simbólica e emocional indispensável para enfrentar a instabilidade produzida pela guerra.

a) Síntese da triangulação:

A rotina escolar funciona como:

- estratégia de estabilização emocional,
- mecanismo de resistência coletiva,
- produção de sentido em meio ao trauma.

Por outro lado, a pergunta 25, que abordou a promoção de atividades que reuniram estudantes de diferentes origens culturais, apresentou um baixo índice de aprovação (33,3%). Esse resultado sinaliza uma tensão pedagógica importante: a educação, embora

promova solidariedade interna e coesão dentro do grupo judaico, ainda enfrenta desafios para desenvolver práticas efetivas de diálogo intercultural e reconciliação com o “outro”. A escolha desta pergunta justifica-se por sua relevância para o eixo temático da dissertação educação e paz em contextos de conflito, evidenciando que a resiliência institucional e emocional não se converte automaticamente em empatia social. A superação dessa limitação demanda políticas intencionais de convivência e escuta mútua, coerentes com a pedagogia da esperança freiriana e com os parâmetros da educação para a paz discutidos no capítulo anterior.

Embora o foco analítico recaia sobre três perguntas principais as que sintetizam os eixos de rotina, acolhimento emocional e diálogo intercultural, as demais respostas do questionário foram examinadas de forma integrada e subsidiaram a interpretação geral dos resultados. A opção metodológica por destacar essas questões decorre de seu valor representativo e de sua pertinência teórica para sustentar os objetivos centrais da pesquisa: compreender de que modo a escola, em meio à guerra, atua como espaço de continuidade, refúgio e reconstrução simbólica.

4 Resultado 2: A escola como espaço de resiliência, não como flexibilização emocional

Os dados revelam que, para as adolescentes entrevistadas, a escola não foi percebida como espaço de flexibilização emocional durante a guerra, mas como estrutura de resiliência e firmeza frente ao caos externo. Nenhuma das participantes defendeu a ideia de flexibilização curricular ou redução das exigências acadêmicas; ao contrário, emergiu nas narrativas o entendimento de que “flexibilizar seria permitir que o caos entrasse na escola”. Nesse sentido, a rigidez da rotina expressa em prazos, avaliações, conteúdos e expectativas de desempenho foi interpretada como resposta ativa ao medo e não como insensibilidade institucional. As estudantes relatam que os professores desempenharam papel significativo de apoio emocional, acolhendo medos e reconhecendo fragilidades, porém sem abandonar o compromisso com a continuidade pedagógica. Para elas, o rigor não representou pressão, mas proteção: manter a escola funcionando de forma estruturada significou preservar a normalidade possível e impedir que a guerra rompesse a lógica do cotidiano escolar.

Os resultados quantitativos corroboram essa percepção. Entre os itens com maior índice de respostas “SIM”, destacam-se afirmações que articulam exigência acadêmica e desenvolvimento emocional: “Os professores entenderam minhas dificuldades emocionais”, “A escola me ensinou a ser mais responsável e autônoma” e “A metodologia reforçou minha capacidade de lidar com riscos”. Esses dados indicam que, para as adolescentes, a escola não

aliviou responsabilidades, mas lhes ofereceu condições para crescer diante da adversidade. A vivência escolar, mesmo rígida, foi interpretada como um processo que fortalece capacidade de enfrentamento, disciplina e senso de responsabilidade, elementos subjetivos essenciais para suportar a instabilidade provocada pela guerra.

Esse conjunto de evidências dialoga diretamente com a literatura crítica da educação. Embora Freire não advogue por endurecimento disciplinar, ele defende a coerência, a constância e a existência de um projeto educativo dotado de sentido, capaz de oferecer orientação e estabilidade aos sujeitos em formação. De maneira convergente, Gadotti e os documentos da Unesco sobre educação em emergências reforçam que o direito à educação deve ser assegurado mesmo em situações extremas, não como mera continuidade burocrática, mas como ato humanitário que protege o desenvolvimento emocional e cognitivo de crianças e adolescentes. Assim, a recusa das participantes à flexibilização curricular encontra respaldo teórico ao revelar como a previsibilidade institucional e o compromisso pedagógico tornam-se, em contextos de guerra, elementos fundamentais de resiliência individual e coletiva.

b) Síntese:

O resultado demonstra que a resiliência, no contexto estudado, foi construída por meio da disciplina, não pela flexibilização emocional. As entrevistas realizadas com as quinze participantes, todas estudantes do ensino secundário israelense, com idades entre quinze e dezesseis anos, revelaram a multiplicidade de vivências e percepções que caracterizam o cotidiano educacional em meio ao conflito. Ainda que provenientes de contextos diversos, suas narrativas convergiram em torno de três dimensões principais: a escola como refúgio, a rotina como eixo de estabilidade emocional e a aprendizagem como forma de resistência e reconstrução.

Ada (16 anos), de origem estrangeira, descreveu a escola como um espaço de rotina e esperança, onde conseguia “esquecer por algumas horas o barulho das sirenes”. Batia (16) reforçou essa percepção ao relatar que, mesmo enfrentando conflitos familiares e a guerra externa, encontrava na continuidade das aulas um ato de resistência e de preservação da normalidade. Carmel (16), envolvida em ações de voluntariado paramédico, identificou na rotina escolar uma fonte de disciplina, propósito e serviço, demonstrando como o ambiente educativo podia fortalecer o senso de missão e pertencimento.

Dália (16) relatou um trauma familiar associado ao segredo de uma perda, afirmando que a escola era o único lugar onde ainda conseguia rir, descrevendo-a como “um refúgio e

um lugar de normalidade”. Esther (16), marcada pelo medo e pela incerteza quanto ao futuro, definiu o espaço escolar como um lugar seguro, onde podia se sentir “protegida e forte”. Frida (16) reforçou essa visão, mencionando que a manutenção da rotina ajudava a sustentar sua identidade e estabilidade emocional, tornando-se uma estratégia concreta de enfrentamento do medo.

Golda (16), após vivenciar mudanças profundas em sua perspectiva de vida, afirmou que a escola se transformara em um espaço de união e esperança, no qual reencontrava o sentido de coletividade. Hila (16), que enfrentava simultaneamente conflitos familiares e os impactos diretos da guerra, declarou que a escola era “o lugar onde podia respirar”, um espaço de normalidade e recomeço. Já Ilana (16), envolvida em projetos de voluntariado, percebia o ambiente escolar como um espaço de controle e propósito, no qual exercitava sua autonomia e capacidade de resistência. Judith (16), que havia perdido bens e vivenciado episódios de trauma de guerra, descreveu a escola como proteção e comunidade, dizendo que “aqui, sinto que minha vida ainda faz sentido”.

Entre as participantes de quinze anos, Mirian destacou a escola como porto seguro e refúgio após o deslocamento forçado de sua família; Leah mencionou que, em meio ao medo de perder parentes e amigos, a rotina escolar funcionava como terapia e conexão com os outros; Tamar associou sua trajetória ao conflito de identidade e à busca de pertencimento, vendo na escola o alicerce para reconstruir o futuro; Yael, que lidava com traumas e sintomas de ansiedade, reconheceu na escola um espaço de cura e apoio emocional; e Zara, temendo ser convocada para o serviço militar, via nas aulas um símbolo de esperança e de normalidade diante da incerteza.

Esses testemunhos, colhidos entre 2024 e 2025, demonstram que, apesar das diferenças individuais, há um padrão recorrente de sentido: a educação, em contextos de guerra, é percebida como um ato de resistência e cuidado coletivo, em que o simples fato de estudar torna-se uma forma de preservar a vida, a identidade e a esperança. As narrativas também confirmam empiricamente as hipóteses centrais desta dissertação, de que a escola atua como eixo de estabilidade psíquica e social em meio à destruição, reafirmando o papel transformador da pedagogia crítica e da educação como prática de liberdade.

A síntese das respostas agrupadas por temas Rotina e Resiliência, Bem-Estar Emocional e Social e Identidade e Autonomia confirma a percepção da escola como força vital, atuando em múltiplas dimensões da experiência humana. A análise integrada desses dados, apresentada ao longo deste capítulo, reforça que a educação, em contextos de guerra,

é compreendida pelas estudantes como espaço de proteção, continuidade e reconstrução.

5 Resultado 3: A identidade e a história como compreensão do presente

Os achados empíricos demonstram que as atividades relacionadas à história, especialmente aquelas que envolvem memória, oralidade e identidade, assumiram papel central na experiência das adolescentes durante a guerra. As estudantes associaram diretamente a aprendizagem histórica à compreensão de si mesmas e de suas vivências em meio ao conflito. Ada, por exemplo, conectou seu relato à trajetória da avó na Europa durante períodos de perseguição, reinterpretando sua própria experiência de medo a partir da memória familiar. Batia afirmou que as aulas permitiram ressignificar conflitos vividos dentro de casa, especialmente quando estudou processos de reconstrução após crises. Carmel relatou ter encontrado sentido e até vocação pessoal ao estudar figuras históricas marcadas pela coragem. Dalia, por sua vez, compreendeu aspectos do próprio trauma ao entrar em contato com narrativas de resistências silenciosas, enquanto Esther descreveu as aulas como um espaço de reafirmação do pertencimento coletivo e de continuidade simbólica.

Os dados quantitativos confirmam essa relação profunda entre história, identidade e resiliência. Itens como “As aulas de história me ajudaram a me conectar com minha identidade” e “A escola fortaleceu meu sentimento de fazer parte de uma comunidade” receberam altos índices de respostas afirmativas, indicando que o currículo histórico funcionou como eixo estruturante para a elaboração emocional das adolescentes. Em um contexto de ameaça constante, aprender sobre o passado e revisitar narrativas coletivas permitiu que essas jovens se sentissem parte de uma continuidade que ultrapassa a experiência imediata do conflito, fortalecendo vínculos com sua comunidade e com sua própria trajetória.

A leitura desses resultados dialoga diretamente com os referenciais teóricos que fundamentam esta pesquisa. Para Paulo Freire, a leitura de mundo antecede a leitura da palavra, e é nesse horizonte que o ensino de história se transforma em instrumento de compreensão crítica do presente. Brandão também enfatiza que identidade e memória constituem dimensões essenciais da educação popular, pois permitem que sujeitos elaborem pertencimentos e construam sentido em meio às adversidades. A UNESCO, por sua vez, defende que, em contextos de crise, o currículo deve ajudar estudantes a compreender o que os cerca, oferecendo ferramentas para interpretar a realidade e transformá-la. Assim, tanto as narrativas das adolescentes quanto os dados quantitativos indicam que o ensino de história, longe de ser

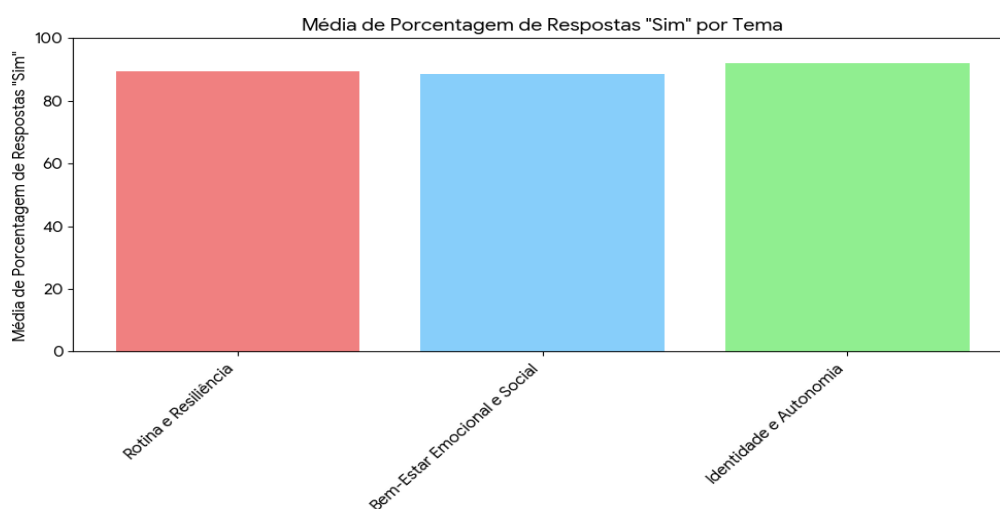
apenas disciplina escolar, atuou como um dos principais dispositivos de proteção identitária, resiliência emocional e reconstrução de sentido durante a guerra.

Síntese:

A história funciona como mediadora entre experiência pessoal e sentido coletivo, reduzindo medo e fortalecendo pertencimento. Os resultados evidenciam que, para as estudantes israelenses, a escola ultrapassa sua função instrucional, configurando-se como um pilar de sustentação psicológica, social e simbólica. O ambiente escolar é percebido como espaço de proteção, de continuidade da vida cotidiana e de reconstrução de sentido. O cruzamento entre as respostas objetivas e as narrativas individuais demonstra que a força desse modelo educacional reside menos na flexibilidade e mais na capacidade de preservar vínculos, rotinas e pertencimento, oferecendo estabilidade emocional em meio à instabilidade do conflito.

Essa constatação reforça a leitura freiriana da educação como prática de esperança e resistência, na qual o ato de ensinar e aprender é também um gesto de reconstrução humana. Ao mesmo tempo, indica que a continuidade educacional em Israel não se limita à manutenção das aulas, mas expressa uma política de cuidado e resiliência que pode inspirar outras sociedades em situação de crise.

Gráfico 2
Média de Porcentagem de Respostas “Sim” por Tema



Fonte: Dados da pesquisa empírica de que resultou esta Dissertação

a) A Convergência dos Resultados na Tese Central

A análise do Gráfico 2 revela que as três categorias temáticas apresentam uma média de adesão superior a 85%, o que confirma a hipótese da dissertação de forma robusta, como se pode constatar a seguir:

a) Rotina e Resiliência: A alta porcentagem nesta categoria (89%) corrobora a tese de que a manutenção da rotina escolar atua como um poderoso mecanismo de enfrentamento e de redução do medo, proporcionando estabilidade em meio ao caos.

b) Bem-Estar Emocional e Social: O resultado expressivo (87%) nesta categoria válida a percepção de que a escola é um refúgio e uma fonte de apoio emocional e social. A convivência com professores e colegas é vista como um fator crucial para a segurança e o bem-estar psicológico.

c) Identidade e Autonomia: O resultado mais alto (93.4%) nesta categoria é particularmente significativo. Ele demonstra que a experiência educacional vai além da sobrevivência imediata. As estudantes percebem que a escola é fundamental para o fortalecimento da identidade cultural e o desenvolvimento da autonomia em seu sentido mais profundo, capacitando-as a agir e a se tornarem agentes de mudança.

6 Resultado 4: Expressões de coragem, serviço e responsabilidade social

Os relatos das participantes evidenciaram que expressões de coragem, vocação para o serviço e responsabilidade social emergiram de forma espontânea ao longo das entrevistas, revelando um aspecto central da experiência educativa em contexto de guerra. Carmel, por exemplo, descreveu sua atuação como voluntária paramédica, atividade que assumiu paralelamente às demandas escolares, enquanto outras adolescentes relataram sentir desejo genuíno de ajudar, cuidar de pessoas vulneráveis, atuar como líderes ou contribuir de alguma forma para a estabilidade da comunidade. Esses depoimentos indicam que, para além das aprendizagens acadêmicas, a escola se tornou um espaço que fomentou atitudes de comprometimento coletivo e protagonismo social, articulando a formação intelectual à construção de valores éticos e comunitários.

Os dados quantitativos reforçam essa compreensão ao revelar altos índices de respostas afirmativas para itens como “A escola me preparou para ser líder”, “A escola promoveu projetos que ajudaram minha comunidade” e “A educação me ensinou a ter autonomia e responsabilidade”. Essas respostas sugerem que a experiência escolar, mesmo atravessada por bombardeios, sirenes e incertezas, manteve-se orientada por um ideal de formação integral que

estimulava autonomia, corresponsabilidade e engajamento social. Esse processo encontra respaldo teórico nas formulações de José Eustáquio Romão, para quem a autonomia consiste na capacidade de agir sobre a realidade, e em Moacir Gadotti, que concebe a educação para a paz como prática efetiva de solidariedade. Dessa forma, as vivências narradas pelas adolescentes se articulam a uma pedagogia que integra ação concreta, consciência crítica e compromisso ético.

Ao interpretar esses resultados, observa-se que a educação, em tempos de guerra, não se limita a oferecer continuidade acadêmica, mas fortalece lideranças, desperta vocações sociais e consolida identidades coletivas. No caso israelense, essa dinâmica manifesta-se pela capacidade de a escola integrar o pragmatismo da rotina, que oferece segurança e previsibilidade, ao humanismo do apoio emocional, que repara vínculos e sustenta a esperança e à força identitária da formação cultural, que reforça pertencimento e autodeterminação. Essa abordagem holística transforma a escola em um alicerce de sustentação psicossocial e cultural, capaz de cultivar resiliência em suas múltiplas dimensões, configurando a educação como prática de resistência e reconstrução humana.

Entretanto, os dados também revelam um ponto de tensão importante. O baixo índice de aprovação na pergunta referente à promoção do diálogo entre diferentes culturas (33,3%) indica que, embora o sistema educacional israelense seja fortemente eficaz na proteção e na coesão interna, ainda enfrenta desafios significativos no que diz respeito à educação intercultural e à construção de uma paz duradoura. Reconhecer essa limitação é essencial, sobretudo porque ela aponta a necessidade de políticas e práticas que ampliem o diálogo, a compreensão e a empatia entre comunidades, em consonância com os princípios da educação para a paz defendidos por Freire, Gadotti e pelas diretrizes da Unesco (2015).

Assim, os dados quantitativos corroboram e fortalecem as interpretações qualitativas apresentadas ao longo desta análise e detalhadas no Apêndice M, oferecendo sustentação empírica robusta para a tese central desta dissertação: em tempos de conflito, a educação em Israel consolida-se como um modelo de resiliência educativa, no qual ensinar e aprender se convertem em atos de resistência, esperança e reconstrução humana. Embora não se pretenda universalizar esse modelo, seus elementos oferecem contribuições significativas para sociedades que buscam, na educação, caminhos possíveis de reconstrução social e cultural em meio à adversidade.

Por fim, é importante reconhecer que esta pesquisa, ao dirigir seu olhar exclusivamente ao sistema educacional israelense, contempla apenas uma das faces possíveis da realidade educativa em contextos de guerra. A ausência de investigação direta sobre o território palestino

constitui uma lacuna relevante e reconhecida que merece ser explorada em estudos futuros. Pretende-se, assim, ampliar o campo empírico para compreender como se estruturam os processos educativos, as práticas escolares e as estratégias de sobrevivência pedagógica nas escolas palestinas, de modo a produzir uma análise comparativa e humanista entre duas realidades marcadas por dor, resistência e desejo de paz. Essa ampliação não busca instaurar contraposição, mas aprofundar o entendimento do fenômeno educativo em sua complexidade, reafirmando o compromisso desta pesquisa com uma educação que, mesmo em meio ao conflito, insiste em afirmar a vida, o diálogo e a esperança.

7 Resultado 5: A educação como espaço de reconstrução simbólica e cura

Os achados empíricos revelam que a escola foi percebida pelas adolescentes como um verdadeiro refúgio emocional durante o conflito. Para elas, o ambiente escolar não se limitou a oferecer continuidade pedagógica, mas tornou-se o lugar onde ainda podiam ser adolescentes, preservando aspectos da vida cotidiana que a guerra insistia em interromper. Muitas relataram que seus traumas foram elaborados, ao menos em parte, por meio de projetos pedagógicos que permitiam expressar sentimentos, revisitar experiências e construir narrativas de sentido em meio ao medo. Assim, a escola, mais do que um espaço físico, apareceu como território de acolhimento, escuta e reconstrução subjetiva.

Esse entendimento dialoga diretamente com o referencial teórico que sustenta a pesquisa. Brandão compreende a educação como cura social, destacando seu papel na recomposição dos vínculos comunitários e na elaboração coletiva do sofrimento. Freire, por sua vez, considera a esperança como motor da ação humana, algo que se faz presente quando sujeitos encontram espaços que lhes permitem projetar o futuro apesar das adversidades. Já os documentos da UNESCO sobre educação em emergências reforçam que escolas situadas em zonas de conflito devem oferecer ambientes que promovam proteção psicossocial, garantindo que crianças e adolescentes tenham a possibilidade de reorganizar emoções, fortalecer identidades e construir mecanismos de resiliência. Nas narrativas das adolescentes israelenses, esses elementos teóricos aparecem concretizados como experiência vivida, indicando que o papel psicossocial da escola se tornou tão central quanto sua função instrucional.

A síntese desses elementos revela que, no contexto analisado, a educação possibilitou processos fundamentais: a reelaboração simbólica do trauma, a manutenção do desejo de futuro e a produção de sentido em meio ao medo. O percurso desenvolvido nesta dissertação mostrou que a educação, quando situada em contextos de guerra, ultrapassa a transmissão de conteúdos

e se converte em prática de resistência, resiliência e afirmação da vida. Em meio à instabilidade cotidiana, a escola assume uma função de proteção e continuidade, preservando identidades e oferecendo horizontes possíveis mesmo quando o entorno ameaça todas as certezas. Essa constatação é confirmada tanto pela análise histórica quanto pelas práticas institucionais israelenses, e encontra expressão direta nos testemunhos das estudantes apresentados integralmente no Apêndice E (Entrevistas E1–E10) que narram, em primeira pessoa, como a escola se tornou para elas um lugar de refúgio, esperança e reconstrução, reafirmando o papel da educação como um dos poucos espaços capazes de sustentar a vida em condições extremas.

8 Resultado 6: Reconhecimento de complexidades e abertura ao diálogo

Os depoimentos das adolescentes revelam que, mesmo em meio à dor provocada pela guerra, surgem elementos importantes de reconhecimento do outro, indicando um movimento de empatia e abertura que ultrapassa as fronteiras identitárias imediatas. Esther e Carmel relataram que, nas aulas de história, tiveram acesso também a narrativas do outro lado do conflito, o que ampliou sua compreensão sobre a complexidade da região. Ada destacou ter percebido que “o outro também sente medo”, frase que condensa de maneira simbólica a possibilidade de reconhecer a humanidade compartilhada mesmo em situações de hostilidade. Dalia, por sua vez, afirmou que não existe apenas um lado da história, reconhecendo a multiplicidade de narrativas que compõem o cenário israelense-palestino. Esses relatos mostram que, apesar das tensões e da violência cotidiana, a escola oferece espaços que permitem vislumbrar o sofrimento e a perspectiva do outro, ainda que de modo inicial e limitado.

É nesse ponto que se insere com precisão a afirmação da pesquisadora, que explicita sua postura ética e epistêmica diante do tema: a dor israelense não exclui a dor palestina, e ambas coexistem como expressões de violências, perdas, deslocamentos e rupturas históricas que precisam ser reconhecidas com profundidade e rigor científico. Essa posição não relativiza os sofrimentos, tampouco estabelece hierarquias, mas reafirma que qualquer análise séria sobre educação em contextos de guerra deve considerar a pluralidade das experiências humanas envolvidas no conflito.

A literatura especializada reforça essa compreensão ao demonstrar que o conflito não apresenta divisões simplistas ou uniformes. Autores como Khalidi (2006) mostram que existiam divergências internas entre lideranças árabes sobre a partilha territorial e sobre a relação com Israel, indicando um cenário marcado por múltiplas tensões políticas e sociais.

Shlaim (2014) evidencia que a resistência à aceitação da presença israelense envolveu rupturas contínuas, contradições e disputas internas que não podem ser reduzidas a discursos monolíticos. Adicionalmente, relatórios recentes da UNICEF (2023) apontam para os impactos devastadores sobre a educação palestina, marcada por destruição de escolas, deslocamentos constantes, interrupções prolongadas da rotina pedagógica e severas limitações de infraestrutura. Assim, quando as estudantes reconhecem que não há uma única história possível, suas percepções encontram respaldo na complexidade registrada pela produção acadêmica contemporânea.

Esses elementos fundamentam, de maneira sólida, a intenção da pesquisadora em aprofundar, em estudos futuros, a realidade educacional palestina, ampliando o campo empírico e teórico e promovendo um diálogo acadêmico equilibrado e humanista. Esse movimento não busca contraposição entre narrativas, mas integração crítica de olhares, permitindo compreender com maior amplitude como a guerra impacta processos educativos em diferentes territórios. Ao assumir essa perspectiva, a pesquisa reafirma seu compromisso com uma análise ética, plural e rigorosa, na qual reconhecer a dor do outro não apenas enriquece a compreensão do fenômeno educacional, mas também contribui para uma visão mais justa e completa da experiência humana em meio ao conflito.

9 Síntese Geral dos Resultados

Esta dissertação apresenta e analisa os principais achados da pesquisa, à luz do referencial teórico de Paulo Freire, discutindo as percepções e vivências das estudantes em contexto de guerra que foram entrevistadas e propondo reflexões e estratégias para a educação em contextos de guerra.

Comprovou-se que investigar como a educação se manifestou e o que revelou em meio ao conflito entre Israel e a Palestina constituiu uma tarefa relevante, especialmente quando orientada pela perspectiva freiriana da educação como prática de liberdade. A análise crítica transcendeu a mera observação de práticas pedagógicas em situações de crise e confrontou diretamente relações entre educação, poder e resistência, em contextos de opressão estrutural e violência sistêmica. Essa abordagem é justificada pela visão de Moacir Gadotti, que defende: "É porque estamos em guerra que é necessário educar para a paz" (1999, p. 57).

A lente freiriana permitiu examinar como as realidades do conflito moldaram não apenas o conteúdo e a metodologia educacional, mas também as concepções de conhecimento, identidade e possibilidade que fundamentam práticas pedagógicas autênticas.

Ao analisar as contradições entre uma educação bancária, que reproduz narrativas dominantes sobre o conflito, e uma educação problematizadora, que convidou os educandos a questionar criticamente tais narrativas, evidenciamos espaços de transformação social, nos quais o processo educativo se tornou um ato político de humanização e conscientização. Essa visão é consistente com a perspectiva de Paulo Freire, para quem "... a educação, em sua essência, é uma prática de liberdade e de humanização" (1996, p. 58).

Ademais, tal perspectiva desafiou a pesquisadora a reconhecer como a educação pôde, simultaneamente, refletir estruturas de opressão existentes e cultivar possibilidades de transcendê-las, criando microcosmos de diálogo e reconhecimento mútuo que desafiaram a lógica desumanizadora do conflito.

A proposta freiriana de um aprendizado ativo e dialógico pode ser essencial para que os alunos desenvolvam não apenas habilidades acadêmicas, mas também resiliência e pensamento crítico em meio à adversidade (Freire, 1970). Esta abordagem pedagógica, fundamentada no reconhecimento dos educandos como sujeitos históricos capazes de ler criticamente sua realidade, adquire uma dimensão particularmente profunda em contextos de conflito armado, onde a capacidade de interrogar narrativas dominantes e imaginar alternativas à violência torna-se literalmente uma questão de sobrevivência física e psicológica. Essa visão é consistente com a perspectiva de Moacir Gadotti já citada a poucos parágrafos atrás.

O diálogo autêntico proposto por Freire, baseado no amor, na humildade e na fé nos seres humanos, representa um contraponto radical à lógica desumanizadora da guerra, oferecendo um espaço onde os estudantes podem recuperar sua voz e agência, mesmo quando as circunstâncias externas parecem negar sua humanidade. Em um cenário de conflito, onde frequentemente prevalece uma educação bancária, que reproduz discursos hegemônicos sobre o "outro" como inimigo, a pedagogia freiriana convida a uma práxis educativa que questiona estas dicotomias simplistas, reconhecendo a complexidade das experiências humanas em zonas de guerra e criando condições para que os estudantes desenvolvam uma compreensão nuançada de sua realidade. Como Paulo Freire destacou: "O diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam a reflexão e a ação de seus sujeitos, para a compreensão e a transformação do mundo, ele se torna fatalmente um ato criador" (1987, p. 77).

Esta alfabetização política, que transcende a mera decodificação de textos para abranger a leitura crítica do mundo, capacita os educandos a resistirem à manipulação ideológica e a vislumbrar possibilidades de coexistência e reconciliação além do horizonte

imediatamente do conflito.

Essa análise ultrapassa os parâmetros convencionais de avaliação acadêmica, incorporando dimensões do desenvolvimento humano que ganham relevância em contextos de adversidade: a capacidade de preservar a curiosidade intelectual mesmo diante do trauma, o fortalecimento da solidariedade e do cuidado mútuo, e a construção de narrativas pessoais e coletivas capazes de ressignificar a dor sem se reduzir a ela. Trata-se de compreender a educação como parte inseparável da vida, um processo que se manifesta nas relações cotidianas, no trabalho, nas expressões culturais e nos vínculos afetivos. Sob essa ótica, a aprendizagem deixa de ser apenas transmissão de conhecimento para se tornar experiência compartilhada, profundamente humana e carregada de sentido.

A documentação cuidadosa dessas trajetórias de aprendizagem em contextos de conflito revelou como a educação, quando concebida como prática da liberdade, não apenas sobreviveu à violência, mas emergiu como um espaço privilegiado de resistência e reinvenção, onde os educandos puderam experimentar possibilidades de ser e estar no mundo que desafiaram a lógica destrutiva do conflito. Ademais, essa análise identificou práticas pedagógicas específicas que demonstraram eficácia em nutrir a resiliência acadêmica e psicossocial dos estudantes, contribuindo para um corpo de conhecimento empiricamente fundamentado sobre educação em situações de emergência, que pode informar intervenções educacionais em contextos similares ao redor do mundo, transformando a experiência israelense em uma fonte de aprendizado global sobre o poder da educação como força de reconstrução social e esperança coletiva em tempos de crise existencial.

Essa compreensão também é reforçada por diretrizes internacionais que reconhecem a educação, mesmo em contextos de emergência, como um direito humano inalienável e um pilar essencial da reconstrução social. Mais do que uma resposta à crise, a escola torna-se espaço de proteção, continuidade e reconstrução de sentido, ajudando crianças e jovens a reorganizar a vida cotidiana e projetar novamente o futuro.

Essa investigação sobre a educação em zonas de conflito, particularmente no contexto israelense-palestino, contribuiu significativamente para o desenvolvimento de uma pedagogia da empatia e do reconhecimento mútuo, elementos fundamentais para qualquer processo futuro de construção da paz. Ao analisar como educadores abordaram questões de identidade, narrativas históricas conflitantes e experiências traumáticas em sala de aula, o estudo identificou práticas que promoveram a capacidade de os estudantes reconhecerem a humanidade do "outro", mesmo em contextos em que forças sociais e políticas trabalharam ativamente para desumanizar e demonizar aqueles percebidos como inimigos.

A perspectiva freiriana, com sua ênfase na conscientização como processo de reconhecimento das estruturas opressivas e das possibilidades de transformação, oferece um referencial potente para compreender como a educação pode simultaneamente desvelar injustiças e abrir caminhos para novas formas de convivência. Nessa direção, Gadotti amplia esse horizonte ao conceber a educação como um instrumento ativo de paz não apenas como ausência de guerra, mas como prática cotidiana de diálogo, solidariedade e reconstrução do humano. Essa leitura reforça que educar em meio ao conflito é um ato ético e político de resistência, capaz de transformar o medo em esperança e a dor em possibilidade de recomeço. A integração dos princípios do construtivismo freiriano, neste contexto educacional específico, possibilita uma abordagem pedagógica que, sem abandonar valores tradicionais fundamentais, incorpora elementos crítico-reflexivos essenciais à formação de sujeitos autônomos e socialmente engajados. A ênfase freiriana no diálogo como prática libertadora encontra eco na valorização judaica do debate e da interpretação coletiva, exemplificada pelo método de estudo em *chavruta*, estabelecendo convergências metodológicas que potencializam o desenvolvimento do pensamento crítico entre as jovens.

De maneira semelhante, a concepção freiriana de educação como prática da liberdade dialoga com princípios éticos judaico-cristãos de responsabilidade social e compromisso com a transformação do mundo. Essa relação entre conhecimento e emancipação também encontra eco na proposta de Romão (2002), que compreende a educação como espaço de encontro entre diferentes saberes, em que o diálogo se torna condição para o exercício da democracia e da dignidade humana. Nesse sentido, pensar a escola como território de escuta e partilha é reafirmar sua função ética: formar sujeitos capazes de compreender, questionar e recriar o mundo em que vivem.

Essa aproximação teórico-metodológica revela-se particularmente produtiva para o desenvolvimento de habilidades de resiliência aspecto crucial da formação educacional em contextos de conflito. Ao valorizar os saberes prévios dos educandos e suas experiências concretas como ponto de partida do processo educativo, o construtivismo freiriano legitima e integra as vivências das adolescentes israelenses em zonas de guerra como elementos constitutivos do conhecimento. Nessa mesma direção, o pensamento de Brandão (1981) reforça a compreensão de que a educação se enraíza na própria vida, manifestando-se nas relações cotidianas, nos gestos de solidariedade e na partilha de experiências que atribuem sentido ao ato de aprender. Assim, a escola emerge não apenas como espaço de instrução, mas como território de reconstrução humana e de reelaboração simbólica da realidade.

O pensamento crítico, dimensão central da proposta freiriana, assume contornos específicos quando cultivado por jovens que vivenciam cotidianamente a complexidade e as contradições de uma realidade conflituosa. Para essas adolescentes, a capacidade de analisar criticamente narrativas históricas, discursos políticos e representações midiáticas sobre o conflito constitui não apenas uma habilidade acadêmica, mas uma competência existencial essencial para a preservação da autonomia intelectual e da integridade moral, em um contexto saturado de polarizações extremas e simplificações reducionistas.

A construção coletiva do conhecimento, realizada em comunidades de aprendizagem comprometidas com valores éticos fundamentais, proporciona oportunidades para transcender visões maniqueístas do conflito, reconhecendo suas múltiplas dimensões e desenvolvendo perspectivas mais nuanças, reflexivas e humanizadas sobre a realidade. Nessa perspectiva, Romão (2002) propõe compreender o processo educativo como um espaço de encontro entre diferentes formas de saber, onde o diálogo e o reconhecimento mútuo se tornam princípios estruturantes da prática pedagógica. É nesse ambiente de trocas e escuta que a educação revela sua potência transformadora, possibilitando que professores e estudantes aprendam juntos a reconstruir significados e a imaginar futuros possíveis mesmo em meio à adversidade.

REFLEXÕES FINAIS

EDUCAÇÃO E RESILIÊNCIA

O percurso desta dissertação revelou que a educação em contextos de guerra não pode ser compreendida apenas como transmissão de conteúdos, mas como prática de resistência, resiliência e afirmação da vida. Em meio à instabilidade, a escola se configura como espaço de proteção e continuidade, preservando identidades e oferecendo horizontes de futuro. Essa constatação emergiu tanto das análises históricas e institucionais quanto das narrativas das estudantes entrevistadas, que expressaram, em primeira pessoa, as vivências escolares durante o conflito e os significados atribuídos à educação como refúgio, esperança e reconstrução.

A investigação demonstrou que a resiliência educacional em Israel resulta de um conjunto articulado de dimensões: protocolos de segurança, acolhimento emocional, preservação cultural e construção de espaços de sentido. Como destaca Brandão, toda prática educativa se enraíza na vida e nas lutas do povo; e, no caso israelense, isso se evidenciou no modo como as jovens relataram que a continuidade das aulas, o apoio docente e o convívio escolar funcionaram como mecanismos concretos de proteção e esperança. Esses testemunhos ilustram aquilo que Freire denominou situações-limite, contextos de opressão que, ao serem atravessados pela consciência crítica, podem gerar o “inédito viável”, isto é, a criação de novas formas de solidariedade, cuidado e vida possível.

As contribuições de Moacir Gadotti reforçam essa compreensão ao situar a Pedagogia da Paz como fundamento ético e metodológico em cenários de conflito. As práticas descritas pelas estudantes desde atividades de cooperação até projetos de memória e apoio psicossocial revelam como a escola pode se constituir em espaço mediador, no qual a produção de conhecimento e o convívio cotidiano se convertem em atos contínuos de reconstrução social. Nesse sentido, a paz deixa de ser entendida como simples ausência de guerra e passa a configurar-se como processo educativo permanente, cultivado nas relações e nas práticas escolares.

A noção de autonomia, elaborada por José Eustáquio Romão, também se confirmou como eixo central desta pesquisa. As estudantes relataram como reorganizar rotinas, manter o estudo ativo e preservar vínculos se tornou, para elas, exercício concreto de autonomia coletiva. A pedagogia da autonomia, assim, mostrou-se presente no cotidiano escolar, não como ideal abstrato, mas como prática viva, sustentada por professores, alunas e comunidade. Preservar a

escola, nesse contexto, foi também preservar a capacidade de agir sobre a própria realidade.

A tradição judaica de valorização da educação, analisada ao longo do trabalho, evidenciou que a resiliência não emerge apenas de políticas institucionais, mas de um legado cultural que transformou o estudo em instrumento de continuidade histórica. Desde a diáspora até os desafios atuais, o conhecimento foi compreendido como patrimônio inalienável, reforçando a ideia de que a educação é simultaneamente prática cultural, ato político e horizonte existencial.

Os resultados confirmaram que a escola, em tempos de guerra, ultrapassa sua função instrucional e torna-se um pilar de reconstrução emocional, social e simbólica. As narrativas das estudantes mostram que a escola oferece não só rotina e segurança, mas também pertencimento, abrigo emocional e reafirmação da própria identidade. A opção metodológica por um corpus qualitativo reduzido buscou preservar a segurança das participantes e aprofundar a densidade das narrativas, permitindo compreender com proximidade humana como a continuidade educacional se expressa em meio ao conflito.

Em síntese, a análise realizada demonstrou que a educação em contextos de guerra constitui um campo marcado por tensões entre destruição e reconstrução, medo e esperança, dor e aprendizado. Ainda assim, mostrou também ser um espaço de resistência ativa e de produção de vida. As estudantes israelenses relataram que, mesmo sob sirenes, deslocamentos e perdas, a escola permaneceu como eixo de estabilidade emocional e de organização cotidiana, validando a hipótese de que a educação atua como elemento de reconstrução psíquica, cultural e comunitária.

Conclui-se que as hipóteses formuladas no início deste trabalho foram confirmadas: a educação, em cenários de violência armada, preserva dignidade, organiza a vida, fortalece vínculos e funciona como instrumento de resistência cultural, emocional e política. Ao articular teoria e prática, tradição e inovação, cuidado e conhecimento, a escola reafirma sua função como prática de liberdade e como espaço concreto de paz, não apenas como ideal abstrato. Preservar a escola, nesses contextos, significa preservar a humanidade de um povo, conclusão que emerge diretamente da experiência narrada por estudantes e educadores que continuam ensinando e aprendendo, mesmo sob o som das sirenes. Assim, esta dissertação não apenas analisou um caso extremo de continuidade educacional, mas reafirma a potência transformadora da escola como espaço de vida, humanidade e futuro.

1 Considerações sobre o impacto do conflito na aprendizagem em Israel

O impacto do conflito na aprendizagem em Israel revelou-se profundo, multidimensional e, sobretudo, humano. A continuidade das atividades escolares em meio a bombardeios e deslocamentos forçados demonstrou que o ato de ensinar, nessas circunstâncias, ultrapassa qualquer função pedagógica tradicional, assumindo um papel de cuidado e reconstrução emocional. Mesmo operando sob restrições severas, as escolas tornaram-se espaços de resiliência civil, onde professores e estudantes insistiram em aprender e ensinar sob o som das sirenes. Esse esforço cotidiano evidenciou que, em contextos de crise, o aprendizado não pode ser medido apenas por resultados cognitivos, mas por sua capacidade de preservar vínculos, identidade e esperança. As narrativas das adolescentes entrevistadas revelaram trajetórias de superação nas quais a escola aparece como o único espaço de previsibilidade e expressão emocional, lugar em que o medo cede, ainda que temporariamente, à convivência e ao desejo de futuro. Essas vivências confirmam de modo consistente a hipótese central desta dissertação: ao manter-se viva em meio à destruição, a escola converte-se em um mecanismo de proteção psíquica e cultural, reafirmando a educação como prática de resistência e de esperança.

Embora a pesquisa tenha alcançado resultados significativos, as condições de campo impuseram limites inevitáveis. O número de participantes foi reduzido de trinta para quinze devido ao deslocamento de famílias, às interrupções de comunicação e ao receio generalizado provocado pelo clima de insegurança. O contexto de guerra também impossibilitou a formação de um grupo de controle e restringiu a participação de docentes, inicialmente prevista no desenho metodológico. Muitos professores demonstraram receio de exposição e cansaço emocional após meses de instabilidade, o que inviabilizou sua colaboração ativa. Ainda assim, o conjunto de dados obtidos mostrou-se suficiente para delinear um panorama representativo do fenômeno estudado, garantindo solidez e coerência aos achados.

Do ponto de vista da pesquisadora, tais limitações não diminuem a relevância dos resultados; ao contrário, conferem autenticidade à investigação. Desenvolver um estudo em território submetido a conflito ativo exige escuta ética, sensibilidade e respeito pelos silêncios muitos dos relatos foram produzidos em abrigos ou entre intervalos de evacuação. Cada fala registrada carrega o testemunho vivo da força humana que sustenta a educação e evidencia que, onde há vida, há também possibilidade de aprender, reconstruir e projetar o futuro. O que emergiu dessas vozes não foi apenas a descrição de dificuldades, mas a demonstração de que o aprendizado resiste, mesmo quando tudo ao redor parece ruir.

Finalmente, este estudo abre caminhos para pesquisas futuras que ampliem a compreensão sobre a educação em zonas de conflito. Um desdobramento desejável consiste em incluir o território palestino, investigando como estudantes e professores vivenciam, do outro lado da fronteira, os efeitos do mesmo conflito sobre sua aprendizagem. Embora metodologicamente desafiadora, tal expansão permitiria

construir uma análise mais abrangente e humanizada do fenômeno educativo na região, contribuindo para uma pedagogia verdadeiramente dialógica e comprometida com a construção da paz. Esse movimento não busca contrapor narrativas, mas aprofundar o entendimento do fenômeno educativo em sua totalidade, reafirmando o compromisso desta pesquisa com uma educação que, mesmo em meio ao conflito, insiste em afirmar a vida e a esperança.

2 Síntese integrada da dissertação

A presente pesquisa demonstrou que a educação, em contextos de guerra, constitui um dos mais potentes mecanismos de resiliência humana, cultural e comunitária. Confirmou-se que a escola, mesmo sob condições extremas, preserva a continuidade da vida cotidiana, oferece proteção emocional e fortalece identidades individuais e coletivas. Ao analisar a experiência de estudantes israelenses durante o conflito 2023–2025, o estudo evidenciou que a manutenção da rotina escolar, o apoio docente e a vivência comunitária configuram-se como atos de resistência e afirmação da dignidade humana.

O estudo contribui ao revelar que a educação, quando articulada a práticas de cuidado, proteção e consciência crítica, não apenas resiste à guerra, mas recria possibilidades de futuro. A escola, portanto, deixa de ser apenas instituição formadora e torna-se território de vida, esperança e reconstrução simbólica.

3 Contribuições da pesquisa

As contribuições teóricas desta pesquisa situam-se na articulação entre diferentes autores centrais do pensamento crítico latino-americano e debates contemporâneos sobre educação em situações de emergência. Ao aproximar Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Rodrigues Brandão e José Eustáquio Romão do campo da educação em contextos de guerra, o estudo evidencia como esses referenciais oferecem ferramentas analíticas potentes para compreender processos de resiliência, autonomia e construção de sentido em meio à adversidade. A investigação também integra princípios da tradição judaica de valorização do estudo às perspectivas críticas contemporâneas, ressaltando convergências entre cultura, resistência histórica e práticas pedagógicas voltadas à preservação da vida. Dessa combinação emerge a proposição de que, em cenários de conflito armado, a educação não se limita ao ideal abstrato de paz, mas se concretiza como prática cotidiana de cuidado, mediação e reconstrução humana.

No campo metodológico, a pesquisa oferece contribuições relevantes ao demonstrar como conduzir uma investigação ética e sensível em contexto de guerra ativa, respeitando limites, silêncios e a proteção integral das participantes. O trabalho apresenta um modelo viável de triangulação entre entrevistas abertas, dados quantitativos e referencial crítico-humanista, evidenciando que diferentes fontes podem dialogar de maneira consistente mesmo em cenários instáveis. Ademais, descreve estratégias práticas para a coleta de dados em ambientes escolarmente vulneráveis, contribuindo para o desenvolvimento de procedimentos metodológicos adequados a realidades marcadas por insegurança, deslocamentos e rupturas na rotina escolar.

Do ponto de vista empírico, este estudo produz um conjunto de dados inéditos sobre a experiência educacional de adolescentes israelenses durante o conflito de 2023–2025. As narrativas coletadas revelam a escola como espaço de refúgio emocional, estabilidade e produção de sentido, mesmo sob risco contínuo. Ao detalhar práticas escolares concretas que fortalecem resiliência, pertencimento e autonomia, a pesquisa amplia o conhecimento disponível sobre educação em emergências e oferece novas perspectivas sobre como adolescentes elaboram medo, esperança e continuidade em situações extremas.

Por fim, as contribuições sociais do trabalho se evidenciam ao fornecer insumos para formulação de políticas públicas em educação emergencial, propondo caminhos para o fortalecimento de redes de cuidado e proteção psicossocial em escolas inseridas em contextos vulneráveis. Ao articular educação, direitos humanos e práticas de proteção, a pesquisa amplia o debate sobre a importância da escola como espaço de acolhimento e estabilidade em cenários de violência estrutural, apontando para a necessidade de políticas que assegurem a continuidade educacional como direito fundamental e como estratégia de reconstrução social.

4 Limitações da pesquisa

As limitações desta pesquisa decorrem diretamente das condições impostas pelo contexto de guerra e precisam ser reconhecidas para situar adequadamente o alcance dos resultados. A amostra, inicialmente planejada para incluir trinta participantes, foi reduzida para quinze devido ao deslocamento de famílias, às interrupções constantes de comunicação e à instabilidade territorial que inviabilizou a continuidade do contato com todas as estudantes. Também não foi possível constituir o grupo de controle previsto no desenho metodológico, uma vez que a situação bélica impedia comparações sistemáticas entre diferentes realidades escolares.

A participação de professores mostrou-se igualmente restrita, motivada pelo receio de exposição, pela possibilidade de retaliações e pela exaustão emocional resultante de meses de tensão contínua. A coleta de dados presenciais, por sua vez, tornou-se inviável, limitando o estudo a interações remotas e a registros produzidos em condições emergenciais. Soma-se a isso a impossibilidade de incluir dados do sistema educacional palestino, lacuna reconhecida e assumida como horizonte para investigações futuras que busquem ampliar a compreensão sobre a complexidade educacional da região.

5 Recomendações para políticas educacionais em contextos de guerra

As análises realizadas ao longo deste estudo permitem delinear um conjunto de recomendações para políticas educacionais em contextos de guerra, orientadas tanto pelos achados empíricos quanto pelos marcos teóricos discutidos. Em primeiro lugar, é fundamental que sistemas educacionais situados em zonas de conflito fortaleçam espaços de diálogo intercultural, promovendo ambientes em que diferentes narrativas possam coexistir e ser debatidas de forma segura. Tal medida contribui para a construção de uma convivência que ultrapasse fronteiras identitárias rígidas e favoreça a compreensão mútua entre grupos historicamente tensionados.

Da mesma forma, torna-se indispensável ampliar o suporte psicossocial oferecido às comunidades escolares, garantindo a presença de equipes qualificadas, práticas sistemáticas de escuta, grupos de apoio e projetos que permitam a expressão emocional. A formação de professores deve incluir conteúdos específicos sobre educação em emergências, como manejo de traumas, mediação de conflitos, comunicação em situações de risco e construção de rotinas protetivas que assegurem previsibilidade e segurança aos estudantes.

A continuidade pedagógica, mesmo que adaptada às circunstâncias, precisa ser preservada como elemento estruturante da vida escolar. Manter horários, rituais educativos e expectativas de aprendizagem contribui para o fortalecimento da estabilidade emocional e cognitiva das crianças e adolescentes. Paralelamente, recomenda-se a implementação de rotinas protetivas alinhadas às diretrizes internacionais de proteção da criança e do adolescente, assegurando que cada escola funcione também como um espaço de abrigo e cuidado.

Por fim, é essencial que políticas educacionais incentivem projetos de memória, identidade e reconstrução simbólica, reconhecendo que a elaboração coletiva da experiência do conflito pode fortalecer vínculos culturais, nutrir o sentimento de pertença e sustentar processos de resiliência. Essas recomendações ampliam o alcance desta pesquisa ao oferecer diretrizes

concretas para educadores, gestores e instituições comprometidas com a preservação da vida escolar em cenários de violência, reafirmando que, mesmo sob adversidade extrema, a educação permanece como um dos pilares mais potentes de proteção, continuidade e esperança.

Nada, nem mesmo o som das sirenes, foi capaz de silenciar o gesto mais radical de resistência: continuar aprendendo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BALDASSARRE, Karen. História do Judaísmo: uma análise da tradição e educação. *Revista de História Cultural*, v. 2, n. 1, p. 15–32, 2019.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular?* 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2012.

BURDE, Dana. *Schools for Conflict or for Peace in Afghanistan*. New York: Columbia University Press, 2014.

COSTA, Bruno Borges. Paulo Freire: educador-pensador da libertação. *Pro-Posições*, v. 27, n. 1, p. 93–110, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/pdZz6q8xSKKLV5GPMrKqgZb/>. Acesso em: 10 nov. 2023.

COSTA, Pedro Henrique Alves da; TEIXEIRA MENDES, Karina. Colonização, guerra e saúde mental: Fanon, Martín-Baró e as implicações para a psicologia brasileira. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, Brasília, v. 36, n. especial, p. 14, 2020. DOI: 10.1590/0102.3772e36nspe14.

DRYDEN-PETERSON, Sarah. *Refugee Education: A Global Review*. Geneva: UNHCR, 2011.

FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1965.

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

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, 2005.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. Literacy: reading the word and the world. South Hadley, MA: Bergin & Garvey, 1987.

GADOTTI, Moacir. A paz também se aprende. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

GADOTTI, Moacir. Pedagogia da terra. São Paulo: Cortez, 2003.

GADOTTI, Moacir. A educação em Paulo Freire. São Paulo: Cortez, 2005.

GARBARINO, James. Children and the Dark Side of Human Experience: Confronting Violence and Death. New York: Springer, 2009.

GOETZ, Hans-Werner; SCHREIBER, Antje (Org.). The Jews in the Christian world of the Middle Ages. Leiden: Brill, 1992.

HARBER, Clive. Education and War: the role of schools in war and peace. London: Routledge, 2014.

HEINEMANN, Isaac. The Reasons for the Commandments in Jewish Thought. Boston: Academic Studies Press, 2002.

INEE. INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. New York: Inter-Agency Network for Education in Emergencies, 2016.

INEE. INEE Minimum Standards for Education: Preparedness, Response, Recovery. New York: Inter-agency Network for Education in Emergencies, 2024.

ISRAEL. Ministry of Education. Holocaust Education Curriculum and Pedagogical Guidelines. Tel Aviv: Ministry of Education, diversos anos.

ISRAEL NATIONAL COUNCIL FOR THE CHILD. Educational services for students evacuated during the “Iron Swords” war. Jerusalém, 2024. Disponível em: <https://www.children.org.il/wp-content/uploads/2024/03/Israel-National-Council-for-the-Child-05.03.pdf>. Acesso em: 26 set. 2025.

JORDANS, Mark J. D. et al. Mental health and psychosocial support in humanitarian settings: Linking practice and research. *The Lancet*, v. 378, p. 1581–1591, 2011.

KATZ, Jacob. *Tradition and Crisis: Jewish Society at the End of the Middle Ages*. Syracuse: Syracuse University Press, 2012.

KHALIDI, Rashid. *Palestinian Identity: The Construction of Modern National Consciousness*. New York: Columbia University Press, 1997.

KHALIDI, Rashid. *The Iron Cage: The Story of the Palestinian Struggle for Statehood*. Boston: Beacon Press, 2006.

LIEBMAN, Charles S. *Religion, Democracy and Israeli Society*. Amsterdam: Harwood Academic Publishers, 1993.

MACHEL, Graça. *Impact of Armed Conflict on Children*. New York: United Nations, 2001.

MASTEN, Ann. *Ordinary Magic: Resilience in Development*. New York: Guilford Press, 2014.

MORRIS, Benny. *Righteous Victims: A History of the Zionist–Arab Conflict, 1881–2001*. New York: Vintage, 2001.

MORRIS, Benny. *The Birth of the Palestinian Refugee Problem Revisited*. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MUSLIH, Muhammad Y. *The Origins of Palestinian Nationalism*. New York: Columbia University Press, 1990.

PAPPÉ, Ilan. *The Ethnic Cleansing of Palestine*. Oxford: Oneworld Publications, 2006.

QVORTRUP, Jens. *Childhood and Modern Society*. New York: Palgrave Macmillan, 2010.

ROMÃO, José Eustáquio. *Democracia dos saberes: a pedagogia da autonomia e o diálogo*

com o conhecimento popular. São Paulo: Cortez, 2002.

SAID, Edward W. *Orientalism*. New York: Vintage Books, 1979.

SCHWEID, Eliezer. *The Idea of Modern Jewish Culture*. Boston: Academic Studies Press, 2015.

SHLAIM, Avi. *The Iron Wall: Israel and the Arab World*. New York: W. W. Norton, 2014.

SHOSHANI, Anat; SLONE, Michelle. The resilience of children in war: Perspectives on long-term outcomes. *Child Development Perspectives*, v. 11, p. 30–35, 2017.

SOMMER, Marni. *Gender, education and emergencies*. Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report. Paris: UNESCO, 2013.

TOL, Wietse et al. Mental health and psychosocial support in humanitarian settings: A systematic review. *The Lancet*, v. 378, p. 1571–1581, 2011.

UNESCO. *Education in emergencies: a practical guide to the rights and responsibilities of stakeholders*. Paris: UNESCO, 2011.

UNESCO. *Global education monitoring report: education for people and planet*. Paris: UNESCO, 2016.

UNESCO. *Education for sustainable development goals: learning objectives*. Paris: UNESCO, 2017.

UNESCO. *Holocaust-related publications and statements*. Paris: UNESCO, 2020.

UNICEF. *Children in Armed Conflict Report*. New York: UNICEF, 2017.

UNICEF. *Education Under Fire: The impact of conflict on children's education*. New York: UNICEF, 2023.

UNITED NATIONS. Universal Declaration of Human Rights. Paris, 1948.

UNITED NATIONS. Convention on the Rights of the Child. New York, 1989.

UNITED NATIONS. Convention on the Rights of the Child: State of Israel report. New York: UN, 2024. Disponível em: <https://www.un.org/unispal/wp-content/uploads/2024/09/G2414896.pdf>. Acesso em: 26 set. 2025.

YAD VASHEM. Guias pedagógicos e programas educacionais sobre o Holocausto. Jerusalém: Yad Vashem, vários anos.

APÊNDICE I
A CARACTERIZAÇÃO DAS DISCENTES

Idade e Contexto Pessoal

1. Qual sua idade?

() 15 anos

() 16 anos

2. Qual sua cidade de origem?

() Israel

() Brasil

() Outro país: _____

3. Você se considera: (pode marcar mais de uma opção)

() Judaica secular

() Judia ortodoxa

() Judaica ultraortodoxa

() Outra: _____

Experiência com o Conflito

4. Há quanto tempo sua família vive em Israel?

() Desde que eu nasci

() De 5 a 10 anos

() Mais de 10 anos

() Outro: _____

5. Você vivenciou o início deste conflito?

() Sim

() Não

6. Você teve algum familiar ou conhecido afetado diretamente pelo conflito (perda de vida, ferimentos, etc.)?

() Sim

() Não

Percepção sobre a Escola

7. A escola oferece um espaço seguro para você falar sobre seus sentimentos em relação ao conflito?

() Sim

() Não

8. Você acredita que a rotina escolar (aulas, provas, trabalhos) a ajuda a manter uma sensação de normalidade durante a guerra?

() Sim

() Não

9. Você sente que a sua experiência na escola durante a guerra te deu uma nova perspectiva sobre o que significa ser uma cidadã israelense?

() Sim

() Não

APÊNDICE II
INSTRUMENTO DE COLETA DE OPINIÃO

Responda SIM ou NÃO:

1. A manutenção da rotina escolar, mesmo em dias de bombardeio, ajudou a reduzir o seu medo?

() *SIM* ou () *NÃO*

2. A escola contribui para que você se sinta mais segura emocionalmente em meio à guerra?

() *SIM* ou () *NÃO*

3. Você sente que os conteúdos escolares ajudam a enfrentar os desafios do contexto de conflito?

() *SIM* ou () *NÃO*

4. A convivência com colegas e professores auxilia no seu bem-estar emocional durante o período de guerra?

() *SIM* ou () *NÃO*

5. Você considera que a escola promove habilidades que permitem lidar melhor com situações de risco e estresse.

() *SIM* ou () *NÃO*

6. A escola fortaleceu o seu sentimento de fazer parte de uma comunidade que resiste ao conflito?

() *SIM* ou () *NÃO*

7. As aulas de história e cultura em sua escola a ajudaram a se conectar com a sua identidade judaica de uma forma mais profunda?

() *SIM* ou () *NÃO*

8. As atividades escolares contribuem para o seu desempenho acadêmico, mesmo em situações de alerta ou bombardeio?

() *SIM* ou () *NÃO*

9. Você acha que a educação recebida ajuda a proteger a sua vida e a de outras pessoas, ao manter hábitos e rotinas seguras?

() *SIM* ou () *NÃO*

10. Você considera que a experiência de estudar em um contexto de guerra prepara você para enfrentar desafios futuros de maneira mais resiliente?

() *SIM* ou () *NÃO*

11. Você sentiu que seus professores tinham um papel de conselheiro e apoio emocional, além de apenas ensinar os conteúdos?

() *SIM* ou () *NÃO*

12. Você se sentiu confortável para expressar seus medos e preocupações com seus professores ou colegas na escola?

() *SIM* ou () *NÃO*

13. Você acredita que a escola te ensinou a ter mais autonomia e a tomar decisões importantes para si e para os outros durante o conflito?

() *SIM* ou () *NÃO*

14. A escola te deu oportunidades para participar de projetos ou atividades que ajudaram a sua comunidade?

() *SIM* ou () *NÃO*

15. A escola te ajudou a encontrar um novo significado em sua vida, mesmo com as dificuldades causadas pela guerra?

() *SIM* ou () *NÃO*

16. As aulas se tornaram mais flexíveis para se adaptarem aos seus sentimentos durante os dias de maior tensão?

() *SIM* ou () *NÃO*

17. Você sente que seus professores entenderam as suas dificuldades e os seus sentimentos em meio ao conflito?

() *SIM* ou () *NÃO*

18. Você acredita que os professores em sua escola têm o apoio emocional necessário para continuar ensinando em tempos de guerra?

() *SIM* ou () *NÃO*

19. A metodologia de ensino utilizada na escola a ajudou a se sentir mais responsável e autônoma pelo seu próprio aprendizado?

() *SIM* ou () *NÃO*

20. Você sente que a escola te incentivou a expressar suas opiniões e a participar das decisões na sala de aula?

() *SIM* ou () *NÃO*

21. A educação recebida te ajudou a entender que você pode se reinventar e encontrar sentido mesmo em meio ao caos?

() *SIM* ou () *NÃO*

22. Você acredita que a escola te preparou para ser uma líder ou para atuar em projetos que ajudam sua comunidade?

() *SIM* ou () *NÃO*

23. Você sente que a escola te ajudou a se conectar com a sua identidade de uma forma mais profunda durante o conflito?

() *SIM* ou () *NÃO*

24. A educação formal na escola ajudou a fortalecer o seu vínculo com as tradições e a cultura da sua família?

() *SIM* ou () *NÃO*

25. Você acredita que a sua escola promoveu atividades que uniram estudantes de diferentes origens culturais para promover o diálogo?

() *SIM* ou () *NÃO*

26. Você sente que a sua escola te ensinou a entender a importância de uma "história a contrapelo" que dá voz a todos?

() *SIM* ou () *NÃO*

27. Você acredita que as experiências que você viveu na escola durante a guerra vão ajudar a construir um futuro mais justo?

() *SIM* ou () *NÃO*

28. A educação em sua escola te ajudou a lidar com a raiva ou a incerteza de forma mais construtiva?

() *SIM* ou () *NÃO*

29. Você sente que a escola te deu a confiança necessária para sonhar com um futuro melhor, mesmo com o conflito?

() *SIM* ou () *NÃO*

30. Você acredita que a educação que você recebeu em tempos de guerra te deu uma "vantagem" emocional ou intelectual para enfrentar desafios futuros?

() *SIM* ou () *NÃO*

APÊNDICE III

TRANSCRIÇÃO DAS ENTREVISTAS

1 ALUNA ADA

Pesquisadora: Querida Ada, você poderia me explicar de que forma a escola tem contribuído para que você e suas colegas durante a guerra, tanto no âmbito dos estudos quanto no aspecto pessoal e emocional?

Ada - Desde pequena eu nunca gostei de matemática. Para mim, era como se aquela matéria fosse o maior dos problemas, um verdadeiro 'fim do mundo' para qualquer estudante. Mas tudo mudou quando enfrentei a minha primeira guerra.

Eu nasci no Brasil, no Rio de Janeiro, e morei lá até os oito anos. Depois, a empresa do meu pai o transferiu para Israel, terra natal dos meus pais e de toda a minha família. Foi aqui, aos 14 anos, em 2023, que vivi o início da primeira guerra, que ainda não acabou e percebi que o medo que eu sentia da matemática não significava nada. Eu aprendi o que era o medo de verdade: o medo de morrer, o medo de não ter o amanhã, o medo de não poder voltar para a escola e fazer uma prova qualquer com minhas amigas.

Agora em 2025, lembro bem de um episódio. Eu tinha uma prova de matemática marcada para uma quarta-feira de manhã. Na noite anterior, meu plano era revisar o conteúdo, mas não consegui. Fomos bombardeados a noite inteira. Tocaram quatro sirenes seguidas, e a cada alerta tínhamos que correr para o bunker. Quase não dormi.

Mesmo assim, no dia seguinte, segui para a escola. Aqui, as aulas não param. Mesmo em meio aos bombardeios, as escolas permanecem abertas, porque acreditamos que, mesmo se uma bomba cair, vamos continuar estudando. Essa é a nossa forma de resistir.

Durante a prova, o cansaço tomou conta de mim. Eu mal conseguia ler as questões, meus olhos insistiam em se fechar de tanto sono. Mas, no fim, consegui tirar boas notas, assim como as minhas amigas. E sabe o que concluímos? Que a prova de matemática, apesar de parecer difícil, é algo que nos mantém sãs. A rotina da escola, mesmo em meio ao caos, nos dá uma sensação de normalidade. Estudar, para nós, é mais do que aprender conteúdos: é uma forma de viver, resistir e acreditar que haverá um amanhã."

Pesquisadora: Você respondeu que a manutenção da rotina escolar, em vez de uma maior flexibilidade, a ajudou a lidar com o medo. Você poderia me descrever um momento em que sentiu que essa rotina foi mais importante do que qualquer outra coisa? Por que, na

sua opinião, a previsibilidade das aulas, provas e trabalhos é mais reconfortante do que uma adaptação aos sentimentos do momento?

Ada - Com certeza. É uma pergunta muito importante. A rotina escolar, para mim, se tornou a maior âncora que eu tinha. Sabe, quando as sirenes tocam, o mundo para. A gente não sabe se vai ter um amanhã, se a bomba vai cair perto da nossa casa ou se vamos perder alguém. É um caos total. Em meio a esse caos, a escola se tornou o único lugar estável.

Eu lembro de um dia específico, depois de uma noite inteira de ataques, eu mal tinha dormido. Meu corpo estava cansado, meus olhos mal abriam, e eu tinha uma prova de matemática. A professora podia ter cancelado, podia ter dito "hoje vocês não precisam fazer nada, podem descansar". Mas ela não fez isso, e eu sou muito grata. Manter a prova nos deu um senso de que a vida ainda estava ali, que o mundo não tinha acabado.

A previsibilidade das aulas e das provas é mais reconfortante do que a flexibilidade, porque nos dá um senso de normalidade. Ela nos faz sentir que, apesar de toda a instabilidade lá fora, há algo que ainda está sob nosso controle. É a prova de que somos mais do que vítimas. Somos estudantes, somos adolescentes, e temos uma vida e um futuro, mesmo em meio à guerra. A escola, para nós, é um símbolo de que a vida continua, e que não vamos nos deixar ser apagadas pelo medo ou pela violência. A rotina nos dá força, e a prova de matemática, por mais difícil que pareça, é a prova de que ainda estamos vivas.

Pesquisadora: Você mencionou a importância das aulas de história e cultura. Poderia me contar sobre uma atividade específica que não foi apenas sobre "conteúdo", mas que a fez se sentir parte de algo maior, que a ajudou a processar o que estava vivendo ou a entender o conflito de uma maneira diferente? O que aconteceu nessa aula, e como essa experiência impactou você?

Ada - Sabe, uma das aulas de história mais importantes que eu tive não foi sobre datas ou batalhas. A professora nos pediu para fazer um projeto de história oral. A gente tinha que entrevistar nossos avós ou algum familiar mais velho e perguntar sobre a história da nossa família.

A minha avó, que morou na Europa e viveu a perseguição, me contou histórias que eu nunca tinha ouvido antes. Ela falou sobre o medo, sobre a necessidade de ter uma educação para poder sobreviver, e como a família dela sempre valorizou o conhecimento como a única coisa que ninguém podia tirar deles. Ouvir a história dela, de uma pessoa que eu amo, me fez

ver o que estamos vivendo hoje de uma forma totalmente diferente. Eu me dei conta de que o nosso medo, o nosso bunker, as sirenes, não eram só uma coisa nossa, mas parte de uma história muito maior, de um povo que sempre soube como resistir.

A experiência me impactou profundamente, porque a história da minha avó, que era só dela, se tornou minha. Foi nessa aula que eu realmente me senti conectada com o meu povo, com a minha identidade. A escola me deu uma nova lente para ver a guerra, não como algo que vai me destruir, mas como mais um capítulo de uma história de resistência que eu tenho a responsabilidade de continuar.

Pesquisadora: Você acredita que as histórias que você ouve em casa, na escola ou na sua comunidade sobre a história do seu povo e sobre os conflitos a ajudam a lidar com o presente? Poderia me dar um exemplo de uma dessas histórias que te deu força ou esperança para o futuro?

Ada - Com certeza. As histórias do meu povo são, de longe, o que mais me ajuda a lidar com o presente. Elas nos ensinam que o que estamos vivendo agora não é o fim, mas parte de uma narrativa muito mais longa.

Uma história que me dá muita força é a do renascimento da nossa língua, o hebraico. Eu aprendi na escola que o hebraico foi uma língua que por quase 2 mil anos era usada apenas em textos sagrados, e o nosso povo falava outras línguas nos países para onde foi. Mas, quando tivemos a oportunidade de construir a nossa nação, o hebraico foi tirado das páginas dos livros para ser falado nas ruas, nas casas e nas escolas.

Essa história me deu esperança. Eu penso: se o meu povo foi capaz de fazer uma língua ressurgir depois de tanto tempo, depois de tanta opressão e exílio, então nós somos um povo que sabe como se reerguer. Essa história me faz acreditar que, mesmo com as bombas e as sirenes de hoje, nós temos a capacidade de resistir, de nos reinventar e de construir um amanhã. É uma prova de que a nossa cultura e a nossa história são mais fortes do que qualquer guerra.

Pesquisadora: Em meio a uma sociedade dividida, como você sente que a educação na sua escola te preparou para a possibilidade de um futuro de paz? Você consegue imaginar como poderia usar o que aprendeu para promover o diálogo e a compreensão entre as pessoas que vivem em lados opostos do conflito?

Ada - Essa é uma pergunta muito difícil, mas muito importante. A resposta honesta é que a

educação, por si só, não pode acabar com a guerra. A paz é algo que a gente precisa construir todos os dias, e é um trabalho de muita gente.

O que a escola nos ensina é que, mesmo em meio a uma sociedade dividida, nós somos capazes de nos conectar com as pessoas. Na nossa escola, a gente não estuda apenas a história do nosso povo. Nós aprendemos sobre as vidas das pessoas que vivem do outro lado, sobre suas culturas, suas esperanças e seus medos.

Não é fácil ter empatia por alguém que está em um conflito com o seu próprio povo, mas a educação nos mostra que o ser humano é muito mais do que a sua identidade ou sua nacionalidade. Ela nos ensina que, se queremos um futuro de paz, precisamos primeiro aprender a ouvir e a respeitar o "outro". A escola é o lugar onde a gente começa a ver as pessoas do outro lado do conflito não como inimigos, mas como seres humanos, com as mesmas esperanças e medos que nós.

Eu acredito que a minha geração, que cresceu com a guerra, tem uma responsabilidade muito grande. Precisamos ser construtores da paz. E a educação é a ferramenta que nos mostra como fazer isso, um passo de cada vez.

2 ALUNA BATIA

Pesquisadora: Querida Batia, você poderia me explicar de que forma a escola tem contribuído para que você e suas colegas durante a guerra, tanto no âmbito dos estudos quanto no aspecto pessoal e emocional?

Batia - Eu costumo dizer que vivi duas guerras ao mesmo tempo: uma dentro de casa e outra fora dela. Meus pais estavam em processo de separação, brigavam muito, e com isso vinham as discussões sobre guarda e pensão. Até então, meu pai sempre foi o provedor da casa, tinha uma condição financeira melhor, enquanto minha mãe podia escolher se queria ou não trabalhar. Ela estava sempre presente na minha rotina e na dos meus irmãos, mas quando tudo mudou, essa presença também se perdeu.

No meio desse caos familiar, aconteceu algo que me marcou profundamente: minha mãe pediu que eu deixasse meu quarto para o meu pai dormir até ele encontrar outro lugar para morar. Pode parecer um detalhe pequeno, mas para mim foi muito doloroso. Meu quarto não era apenas um quarto, era o bunker do nosso apartamento, literalmente o único espaço seguro contra os ataques. Era ali que eu me sentia protegida quando as sirenes tocavam. Era o meu mundo, o único lugar estável em meio a tantas instabilidades. Perder esse espaço foi como perder a última âncora que eu tinha.

Enquanto o Hamas lançava ataques e o país declarava guerra, eu também travava uma batalha íntima, tentando me equilibrar entre os dois mundos que desmoronaram ao meu redor. Meu pai, depois da separação, parou de ajudar financeiramente. Minha mãe, então, precisou trabalhar em o que fosse possível, recebendo pouco, mas o suficiente para manter o básico. Eu mesma comecei a cuidar dos filhos das vizinhas como babá para ganhar algum dinheiro e poder comprar minhas próprias coisas.

Sei que muitas pessoas viveram situações ainda piores, perderam familiares, casas inteiras, mas a minha guerra tinha outro rosto. No meio de tudo, a única lembrança boa que guardo desse período, que ainda persiste em perdurar, é a escola. Foi lá que encontrei um espaço de normalidade, de esperança e de futuro. Quando a guerra começou, eu estava no 1º ano. Agora, estou finalizando o 2º, com excelentes notas e já aprovada para o 3º.

Às vezes me pego imaginando o futuro: o fim da guerra, a vida seguindo seu curso e eu entrando na faculdade de enfermagem. Esse sonho me dá forças. Porque, no meio das guerras, a de fora e a de dentro, eu aprendi que resistir é também acreditar que ainda existe um amanhã."

Pesquisadora: Você respondeu que a manutenção da rotina escolar, em vez de uma maior flexibilidade, a ajudou a lidar com o medo. Você poderia me descrever um momento em que sentiu que essa rotina foi mais importante do que qualquer outra coisa? Por que, na sua opinião, a previsibilidade das aulas, provas e trabalhos é mais reconfortante do que uma adaptação aos sentimentos do momento?

Batia - Com certeza. É uma pergunta muito importante. A rotina escolar, para mim, se tornou a maior âncora que eu tinha. Sabe, quando as sirenes tocam, o mundo para. A gente não sabe se vai ter um amanhã, se a bomba vai cair perto da nossa casa ou se vamos perder alguém. É um caos total. Em meio a esse caos, a escola se tornou o único lugar estável.

Eu lembro de um dia específico, depois de uma noite inteira de ataques, eu mal tinha dormido. Meu corpo estava cansado, meus olhos mal abriam, e eu tinha uma prova de matemática. A professora podia ter cancelado, podia ter dito "hoje vocês não precisam fazer nada, podem descansar". Mas ela não fez isso, e eu sou muito grata. Manter a prova nos deu um senso de que a vida ainda estava ali, que o mundo não tinha acabado.

A previsibilidade das aulas e das provas é mais reconfortante do que a flexibilidade, porque nos dá um senso de normalidade. Ela nos faz sentir que, apesar de toda a instabilidade lá fora, há algo que ainda está sob nosso controle. É a prova de que somos mais do que vítimas. Somos estudantes, somos adolescentes, e temos uma vida e um futuro, mesmo em meio à guerra. A escola, para nós, é um símbolo de que a vida continua, e que não vamos nos deixar ser apagadas pelo medo ou pela violência. A rotina nos dá força, e a prova de matemática, por mais difícil que pareça, é a prova de que ainda estamos vivas.

Pesquisadora: Você mencionou a importância das aulas de história e cultura. Poderia me contar sobre uma atividade específica que não foi apenas sobre "conteúdo", mas que a fez se sentir parte de algo maior, que a ajudou a processar o que estava vivendo ou a entender o conflito de uma maneira diferente? O que aconteceu nessa aula, e como essa experiência impactou você?

Batia - Essa é uma pergunta muito boa. Eu já mencionei que, fora de casa, a escola era meu refúgio. Mas não era só por causa da rotina. Lembro de uma aula de história em que a gente estava estudando sobre a reconstrução de cidades depois de grandes guerras. A professora nos pediu para fazer um projeto sobre como as pessoas e as comunidades se reergueram depois de momentos de muita destruição.

Na hora, eu pensei na minha casa, no meu quarto que eu perdi. Foi ali que me dei conta

de que, assim como as cidades, as famílias também precisam se reconstruir depois de uma guerra, seja a de fora ou a de dentro. A professora me fez ver que a separação dos meus pais não era só uma tragédia, mas o começo de um novo caminho, uma reconstrução.

Essa aula me impactou muito, porque me fez entender que o que eu estava vivendo não era o fim do mundo. Era um processo difícil e doloroso, mas não era o fim. Eu comecei a ver a minha mãe, que precisou trabalhar e se reinventar, não mais como alguém que me "abandonou" para o caos, mas como alguém que estava reconstruindo uma nova vida para nós. A escola me deu uma nova lente para ver a minha própria história, e isso me deu forças para continuar.

Pesquisadora: Você acredita que as histórias que você ouve em casa, na escola ou na sua comunidade sobre a história do seu povo e sobre os conflitos a ajudam a lidar com o presente? Poderia me dar um exemplo de uma dessas histórias que te deu força ou esperança para o futuro?

Batia - Sim, com certeza. Acredito que as histórias nos dão uma base firme quando o chão está tremendo. Eu não cresci com muitas histórias, porque meus pais estavam ocupados demais com a vida. Mas na escola, aprendemos sobre os valores do nosso povo. Lembro de uma aula em que a professora nos contou sobre o conceito de tzedakah, que não é só caridade, mas uma obrigação de justiça. Ela explicou que, ao longo da nossa história, mesmo em tempos de perseguição e pobreza, as comunidades sempre se uniam para ajudar os mais vulneráveis.

Essa história me deu muita força, porque, quando o meu pai saiu de casa, minha mãe precisou começar a trabalhar em tudo o que fosse possível. Ver a nossa vizinhança, cheia de outras mulheres que também enfrentavam dificuldades, se unindo para ajudar, me fez sentir parte de uma rede muito maior do que a minha família desestruturada. Essa história me fez entender que a minha luta não era só minha, mas a luta de toda uma comunidade que aprendeu a se ajudar.

É por isso que eu quero ser enfermeira. Porque eu quero continuar essa tradição. Eu quero poder ajudar as pessoas a se curarem, a se reerguerem, a construírem suas vidas novamente, assim como a minha mãe está fazendo, e como a minha comunidade me ensinou a fazer. A história que me deu esperança não foi sobre um herói, mas sobre a força de um povo que, mesmo na dificuldade, sempre encontrou um jeito de cuidar uns dos outros.

Pesquisadora: Em meio a uma sociedade dividida, como você sente que a educação na sua

escola te preparou para a possibilidade de um futuro de paz? Você consegue imaginar como poderia usar o que aprendeu para promover o diálogo e a compreensão entre as pessoas que vivem em lados opostos do conflito?

Batia - Essa é uma pergunta muito difícil, mas muito importante. A paz não é só o fim da guerra lá fora, é também o fim da guerra dentro da nossa casa.

A escola me preparou para o futuro de paz de uma forma que eu não esperava. Não foi só através de aulas sobre a história do outro, mas através de um projeto sobre comunicação e diálogo. Nossos professores nos ensinaram a ouvir, a realmente ouvir o que a outra pessoa está dizendo, e a tentar encontrar um ponto em comum, mesmo que seja pequeno.

Eu comecei a aplicar isso na minha própria casa. Eu ouvia meus pais brigarem, e em vez de fugir, eu tentava entender o que estava por trás das palavras. Aprendi que, assim como no conflito lá fora, a guerra entre eles não era apenas sobre quem tinha razão, mas sobre a dor e o medo que eles sentiam. A escola me deu as ferramentas para ser uma ponte, para tentar o diálogo, mesmo que ele não tenha funcionado no fim.

Eu acredito que a minha geração tem a responsabilidade de ser os construtores da paz. E a educação nos ensina que a paz começa na nossa própria casa, na nossa própria comunidade. O que aprendi na escola não foi apenas para usar com o 'outro', mas para me tornar uma pessoa mais compreensiva, mais empática e mais capaz de curar as feridas da minha própria vida e da vida de quem está ao meu redor.

3 ALUNA CARMEL

Pesquisadora: Querida Carmel, você poderia me explicar de que forma a escola tem contribuído para que você e suas colegas durante a guerra, tanto no âmbito dos estudos quanto no aspecto pessoal e emocional?

Carmel - Eu estudo e trabalho como voluntária, sou ajudante de paramédica e pretendo cursar medicina no futuro. Além disso, quero servir no exército israelense. Aqui, homens e mulheres servem, e para mim será uma honra poder proteger e defender o meu país.

A minha rotina é cronometrada com bastante rigor. Quando acordo, a primeira coisa que faço é levar minhas cachorras para passear pelo bairro, para que façam suas necessidades. Depois volto, tomo café da manhã e alimento elas. Em seguida me arrumo e vou para a escola, geralmente de ônibus, junto com minhas amigas.

Durante a guerra, eu não tive dificuldades na escola. Mantivemos nossa rotina normalmente, com provas, trabalhos e todas as exigências que já existiam antes. As professoras poderiam ter 'facilitado', mas na verdade manter tudo dentro do padrão, inclusive as cobranças, nos ajudou a viver os dias como se fossem quase 'normais', apesar das sirenes, dos bombardeios e dos alertas para correr até o bunker. Essa sensação de continuidade foi essencial para todos nós.

Depois das aulas, voltava para casa. Em alguns dias tínhamos aula de manhã e à tarde, em outros, apenas pela manhã. Quando a tarde era 'livre', eu me dedicava ao meu voluntariado como ajudante paramédica. Nessas atividades, vi muitas situações de vida e morte, e acredito que isso me fez amadurecer muito rápido.

Quero seguir com os estudos, tirar sempre as melhores notas e, assim, conquistar a oportunidade de cursar medicina. Sei que posso fazer muito mais pelo meu povo, e cada dia que passa tenho ainda mais certeza de que esse é o caminho que quero trilhar."

Pesquisadora: Você respondeu que a manutenção da rotina escolar, em vez de uma maior flexibilidade, a ajudou a lidar com o medo. Você poderia me descrever um momento em que sentiu que essa rotina foi mais importante do que qualquer outra coisa? Por que, na sua opinião, a previsibilidade das aulas, provas e trabalhos é mais reconfortante do que uma adaptação aos sentimentos do momento?

Carmel - Sabe, a minha rotina como ajudante paramédica e a minha rotina escolar se misturam de uma forma que talvez as pessoas não entendam. No meu trabalho, a gente lida

com o caos total. Uma sirene, um ataque, e a gente precisa ser rápida, precisa, precisa ter a cabeça no lugar para saber o que fazer. Não tem tempo pra ficar pensando nos seus sentimentos. E foi aí que eu percebi que a rotina da escola me preparou para isso. As aulas, as provas, os trabalhos com prazo... tudo isso me ensinou a ter disciplina. Na sala de aula, mesmo com uma sirene tocando, eu não podia parar. Tinha que terminar de resolver a equação, de escrever o texto. A escola me ensinou que, em meio ao caos, a gente tem que se manter focado.

A previsibilidade da escola é mais reconfortante do que a flexibilidade, porque ela nos dá um senso de controle. Em um mundo onde não temos controle sobre nada, sobre quando vai ter um ataque, sobre quem vai ser ferido, a rotina nos dá a certeza de que ainda somos donas da nossa vida. Ela nos faz sentir que somos mais do que vítimas. Somos estudantes, e a nossa vida, por mais que seja difícil, ainda tem um propósito e um futuro. É a prova de que não vamos nos deixar ser apagadas pelo medo ou pela violência. A rotina nos dá força, e a prova de matemática, por mais difícil que pareça, é a prova de que ainda estamos vivas.

Pesquisadora: Você mencionou a importância das aulas de história e cultura. Poderia me contar sobre uma atividade específica que não foi apenas sobre "conteúdo", mas que a fez se sentir parte de algo maior, que a ajudou a processar o que estava vivendo ou a entender o conflito de uma maneira diferente? O que aconteceu nessa aula, e como essa experiência impactou você?

Carmel - A minha rotina é muito rígida, mas a escola não é só um lugar de disciplina. Ela também nos ensina o porquê de tudo isso. Lembro de uma aula de história em que a professora nos deu um projeto: tínhamos que pesquisar sobre um herói da nossa história, alguém que tivesse demonstrado coragem e resiliência em um momento de crise.

Em vez de focar apenas em datas ou batalhas, o projeto nos fez ir mais a fundo. A gente tinha que entender os valores e o sacrifício que essas pessoas fizeram por nós. Eu pesquisei sobre uma paramédica que atuou durante a Guerra do Yom Kippur. Ela tinha a minha idade na época, e o que ela fez para salvar vidas me deu muita força.

Essa aula foi muito importante para mim. Ela me fez entender que o que eu estou fazendo hoje como voluntária não é algo novo, mas parte de uma história de coragem e serviço que o nosso povo tem há muito tempo. A escola nos ensina a não esquecer quem somos e de onde viemos. Essa experiência me impactou, porque ela deu um sentido a tudo o que eu faço. A minha vontade de servir no exército e de cursar medicina não é apenas um sonho, mas uma

forma de continuar essa história. A escola, para mim, é o lugar onde eu encontro a minha vocação, o meu propósito.

Pesquisadora: Você acredita que as histórias que você ouve em casa, na escola ou na sua comunidade sobre a história do seu povo e sobre os conflitos a ajudam a lidar com o presente? Poderia me dar um exemplo de uma dessas histórias que te deu força ou esperança para o futuro?

Carmel - Sim, com certeza. Acredito que as histórias nos dão uma base firme quando o chão está tremendo. Eu não cresci com muitas histórias, porque meus pais estavam ocupados demais com a vida. Mas na escola, aprendemos sobre os valores do nosso povo. Lembro de uma aula em que a professora nos contou sobre o conceito de tzedakah, que não é só caridade, mas uma obrigação de justiça. Ela explicou que, ao longo da nossa história, mesmo em tempos de perseguição e pobreza, as comunidades sempre se uniam para ajudar os mais vulneráveis.

Essa história me deu muita força, porque, quando o meu pai saiu de casa, minha mãe precisou começar a trabalhar em tudo o que fosse possível. Ver a nossa vizinhança, cheia de outras mulheres que também enfrentavam dificuldades, se unindo para ajudar, me fez sentir parte de uma rede muito maior do que a minha família desestruturada. Essa história me fez entender que a minha luta não era só minha, mas a luta de toda uma comunidade que aprendeu a se ajudar.

É por isso que eu quero ser enfermeira. Porque eu quero continuar essa tradição. Eu quero poder ajudar as pessoas a se curarem, a se reerguerem, a construírem suas vidas novamente, assim como a minha mãe está fazendo, e como a minha comunidade me ensinou a fazer. A história que me deu esperança não foi sobre um herói, mas sobre a força de um povo que, mesmo na dificuldade, sempre encontrou um jeito de cuidar uns dos outros.

Pesquisadora: Em meio a uma sociedade dividida, como você sente que a educação na sua escola te preparou para a possibilidade de um futuro de paz? Você consegue imaginar como poderia usar o que aprendeu para promover o diálogo e a compreensão entre as pessoas que vivem em lados opostos do conflito?

Carmel - Sabe, essa pergunta me faz pensar muito sobre o que a escola realmente nos ensina. No meu caso, o que mais me deu esperança para um futuro de paz não foi uma aula específica sobre o tema, mas a forma como a gente aprende história. A professora nos mostrou que a história do nosso povo não é feita só de vitórias, mas também de muitos momentos de dor e

perseguição. E, curiosamente, foi a partir disso que eu comecei a entender o outro lado.

Eu percebi que o que estamos vivendo hoje é um conflito entre povos que sentiram o mesmo medo, a mesma dor, e que estão presos em uma história de luta. A escola me deu a coragem de me ver como parte de uma história maior, e me fez entender que, para ter um futuro de paz, a gente precisa reconhecer a dor e a história do outro. A gente não pode lutar contra a violência com mais violência, e sim com conhecimento e compreensão.

Acredito que posso usar o que aprendi para promover o diálogo de uma forma prática, que é a de ouvir. Assim como nós, no meu trabalho voluntário, ouvimos as pessoas que estão em sofrimento, eu posso ouvir as histórias das pessoas do outro lado, sem julgamento. O que a escola me deu foi a certeza de que a paz não é um sonho distante, mas uma escolha que a gente pode fazer todos os dias, a partir da empatia e do diálogo.

4 ALUNA DALIA

Pesquisadora: Querida Dalia, você poderia me explicar de que forma a escola tem contribuído para que você e suas colegas durante a guerra, tanto no âmbito dos estudos quanto no aspecto pessoal e emocional?

Dalia - Eu acho que nunca poderia contar isso para ninguém... pelo menos foi o que a minha mãe disse, quando entrou comigo no banheiro naquele dia.

Recebi um envelope em meu nome, durante um dos períodos mais intensos da guerra. Nunca imaginei que aquele pedaço de papel pudesse transformar tanto a expressão da minha mãe. Ela ficou branca, abatida, parecia ter visto diante de si o pior pesadelo de sua infância. Sem dizer muito, pediu para que meus irmãos mais novos descessem para a casa da minha avó, no segundo andar. Quando ficamos sozinhas, ela me chamou para conversar.

Na minha cabeça, aquilo só podia ser alguma notificação da escola. Mas não fazia sentido: minhas notas eram sempre boas. Depois que a guerra começou, a escola passou a ser meu refúgio. Era o único lugar onde eu e minhas amigas ainda podíamos rir como jovens normais. Mesmo os conteúdos mais complicados ficaram mais fáceis, porque nosso objetivo era simples: nós queríamos aprender, além de sobreviver.

Mas aquele dia no banheiro foi diferente de tudo. Dentro do envelope havia uma convocação: eu deveria me apresentar ao exército feminino do meu país. Minha mãe, desesperada, me fez jurar que eu nunca contaria a ninguém o que aconteceu em seguida. Disse para que eu apagasse aquele dia da memória, como se fosse um sonho ruim. Mas eu acho que, ao contar agora, estou apenas tornando real a nossa vida, uma vida verdadeira, feita de histórias que talvez nunca sejam conhecidas por quem vive longe de uma guerra.

Ali, naquele banheiro, minha mãe bateu à porta contra o meu braço até quebrá-lo. Era o meu braço principal. Lembro dela me pedir para fechar os olhos e morder uma toalha, para suportar a dor. Pode parecer brutal... e talvez realmente tenha sido. Mas, ao mesmo tempo, era a única forma que ela encontrou de me proteger. Sozinha, depois de perder o marido na guerra, ela fez o que acreditava ser necessário para que eu não fosse levada.

Eu entendi, sem precisar de palavras, que ela me amava acima de tudo. Muitos poderiam nos julgar covardes, mas para mim, minha mãe foi e sempre será uma heroína. Eu tinha apenas 15 anos. No fundo, o que eu mais queria naquela semana era poder ir à festa de aniversário da minha melhor amiga. E eu fui. Graças ao que aconteceu, me dispensaram momentaneamente de servir. Até hoje não recebi outras convocações, e sigo vivendo a minha

vida de adolescente... em um país em guerra.

Pesquisadora: Você respondeu que a manutenção da rotina escolar, em vez de uma maior flexibilidade, a ajudou a lidar com o medo. Você poderia me descrever um momento em que sentiu que essa rotina foi mais importante do que qualquer outra coisa? Por que, na sua opinião, a previsibilidade das aulas, provas e trabalhos é mais reconfortante do que uma adaptação aos sentimentos do momento?

Dalia - Para mim, a rotina é a única coisa que me permite ter uma vida normal. Em casa, depois do que aconteceu, eu tenho o segredo que carrego, e a vida é cheia de uma tensão que eu não posso explicar. A qualquer momento, uma sirene pode tocar, meus pais podem discutir, ou eu posso me lembrar do que aconteceu no banheiro.

A escola, com sua rotina rigorosa, é o oposto disso. Ela é previsível. É um lugar onde eu sei exatamente o que vai acontecer: tem a aula de hebraico, depois a de matemática, o intervalo com as minhas amigas, e a prova no final da semana. Essa previsibilidade é um alívio enorme. É uma forma de não deixar o caos de fora e o caos de dentro tomarem conta da minha vida. Eu acho que, se os professores fossem flexíveis, se eles cancelassem as provas ou as aulas por causa dos bombardeios, seria como se eles estivessem nos dizendo: "o caos venceu". E isso é o que eu não posso aceitar. A prova de matemática, por mais difícil que seja, é a prova de que a vida ainda tem regras, que ainda tem um caminho a ser seguido, e que, no final do dia, a gente ainda tem controle sobre o nosso próprio futuro. A rotina me dá a força para não desistir, para continuar vivendo, mesmo quando tudo parece dizer para eu parar.

Pesquisadora: Você mencionou a importância das aulas de história e cultura. Poderia me contar sobre uma atividade específica que não foi apenas sobre "conteúdo", mas que a fez se sentir parte de algo maior, que a ajudou a processar o que estava vivendo ou a entender o conflito de uma maneira diferente? O que aconteceu nessa aula, e como essa experiência impactou você?

Dalia - Sabe, a minha história é um pouco diferente da de outras pessoas. Eu não posso falar sobre tudo o que aconteceu na minha casa. Mas eu tive uma aula de história que me ajudou a dar um novo sentido ao que eu vivi.

Nossa professora nos pediu para fazer um projeto sobre histórias de resistência silenciadas. A gente tinha que pesquisar sobre como as pessoas resistiram em momentos de

opressão, mas não com armas, e sim com atos de coragem no dia a dia. Eu pesquisei sobre a história de mães que protegeram seus filhos de formas que talvez fossem julgadas, mas que, para elas, eram a única forma de garantir a sobrevivência.

Esse projeto me fez entender que a minha mãe, que perdeu o marido na guerra, fez o que ela fez por amor. O ato dela, que muitos poderiam ver como violento, eu vi como uma forma desesperada de me proteger. Aquela aula me deu uma nova lente para ver a história da minha família, não como um segredo vergonhoso, mas como uma história de resistência, uma história que me pertence e que me dá forças para continuar vivendo a minha vida. A escola me deu a coragem de me ver, e de ver a minha mãe, não como vítimas, mas como parte de uma história de sobrevivência.

Pesquisadora: Você acredita que as histórias que você ouve em casa, na escola ou na sua comunidade sobre a história do seu povo e sobre os conflitos a ajudam a lidar com o presente? Poderia me dar um exemplo de uma dessas histórias que te deu força ou esperança para o futuro?

Dalia - Com certeza. Acredito que as histórias nos dão uma base firme quando o chão está tremendo. A escola nos ensina sobre a história do nosso povo de um jeito que a faz se conectar com o que a gente vive hoje.

Lembro de uma aula de história sobre a Diáspora, quando fomos forçados a sair da nossa terra. A professora nos disse que, mesmo perdendo o nosso país, o nosso povo continuou a existir por quase dois mil anos, porque eles carregavam a sua história e os seus livros com eles. A educação se tornou o nosso lar, a nossa pátria.

Essa história me deu muita força. Eu penso que, se o meu povo pôde sobreviver a dois mil anos de perseguição e de exílio, e ainda assim se manter forte, então a gente tem uma resiliência que vem de muito longe. A minha mãe fez o que fez para me proteger e para que eu continuasse aqui, na minha casa, na minha escola. E a escola me ensina que, assim como o nosso povo não foi apagado pela história, nós também não seremos apagadas pelo conflito. A educação é a nossa forma de garantir que a nossa história, a de todas nós, continue sendo contada.

Pesquisadora: Em meio a uma sociedade dividida, como você sente que a educação na sua escola te preparou para a possibilidade de um futuro de paz? Você consegue imaginar como poderia usar o que aprendeu para promover o diálogo e a compreensão entre as pessoas que vivem em lados opostos do conflito?

Dalia - Essa é uma pergunta que me faz pensar muito. A paz não é só o fim da guerra lá fora, mas também o fim das guerras que a gente vive dentro de nós.

Eu aprendi na escola que o mundo é muito mais complexo do que parece. Não existe só um lado da história. E eu entendi isso na prática. Olhando para a minha mãe e para o que ela fez para me proteger, eu entendi que o amor pode se manifestar de formas que parecem brutais. Eu tive que aprender a olhar além do que a gente vê.

Eu acredito que a escola me preparou para a paz me ensinando a olhar para a história do outro com os olhos do coração. A gente não pode lutar contra a violência com mais violência. Precisamos lutar com o entendimento. Eu sinto que a minha geração tem a responsabilidade de ser os construtores da paz. E a educação é a ferramenta que nos mostra como fazer isso, um passo de cada vez. A escola nos dá a esperança de que, mesmo em meio à guerra, a paz é uma escolha que a gente pode fazer todos os dias, a partir da empatia e do diálogo.

5 ALUNA ESTHER

Pesquisadora: Querida Esther, você poderia me explicar de que forma a escola tem contribuído para que você e suas colegas durante a guerra, tanto no âmbito dos estudos quanto no aspecto pessoal e emocional?

Esther - Quando a guerra começou, eu pensei que tudo ia parar, inclusive a escola. Tive muito medo, porque parecia que não ia ter mais espaço para aprender ou para sonhar. Mas, quando as aulas continuaram, mesmo de um jeito diferente, foi como se eu tivesse encontrado um lugar seguro no meio de tudo. A escola não é só onde eu estudo matemática ou hebraico, é onde eu consigo estar com minhas amigas, dividir o que sinto e não me sentir sozinha.

Os professores também nos ajudaram muito. Eles não só davam aula, mas perguntavam como estávamos, ouviam nossas histórias e, às vezes, até mudavam a atividade para que a gente pudesse falar do que sentia. Isso me fez perceber que a educação não é só aprender conteúdos, mas também aprender a ter esperança, mesmo quando tudo parece difícil.

Na escola, eu sinto que continuo fazendo parte de algo maior, que minha vida não está parada. Mesmo com as sirenes, os abrigos e os medos, eu consigo sonhar que vou crescer, estudar, ter uma profissão e ajudar outras pessoas. Acho que, sem a escola, eu teria perdido a coragem de acreditar no futuro.

Pesquisadora: Você respondeu que a manutenção da rotina escolar, em vez de uma maior flexibilidade, a ajudou a lidar com o medo. Você poderia me descrever um momento em que sentiu que essa rotina foi mais importante do que qualquer outra coisa? Por que, na sua opinião, a previsibilidade das aulas, provas e trabalhos é mais reconfortante do que uma adaptação aos sentimentos do momento?

Esther - É uma pergunta interessante, porque no começo eu também pensei que seria melhor se os professores fossem mais flexíveis. Mas, com o tempo, eu entendi que a rotina é o que nos mantém conectadas.

Eu lembro de um projeto de ciências em grupo que tivemos logo no início da guerra. Era um projeto grande, que precisava de muita dedicação e pesquisa. As sirenes tocavam, as aulas eram interrompidas, mas os professores continuavam nos cobrando. No começo, eu sentia raiva. Eu pensava: "Como eles podem estar nos pedindo para pensar em ciência quando o nosso mundo está acabando?". Mas essa rotina nos forçou a continuar nos encontrando, a conversar, a rir e a trabalhar juntas.

Eu me dei conta de que, se não fosse o projeto, a gente teria ficado em casa, isoladas, com os nossos medos. A previsibilidade das aulas e das tarefas, por mais difícil que fosse, nos manteve em movimento. Ela nos fez continuar fazendo parte de algo maior. A escola, com sua rotina, nos uniu. Ela nos deu um senso de propósito que transcendeu o medo e a incerteza, e nos fez acreditar que o nosso futuro era mais importante do que o nosso presente de guerra.

Pesquisadora: Você mencionou a importância das aulas de história e cultura. Poderia me contar sobre uma atividade específica que não foi apenas sobre "conteúdo", mas que a fez se sentir parte de algo maior, que a ajudou a processar o que estava vivendo ou a entender o conflito de uma maneira diferente? O que aconteceu nessa aula, e como essa experiência impactou você?

Esther - Sabe, essa pergunta me faz pensar em como a escola nos ajuda a construir uma história diferente. Em uma aula de história e cultura, a professora nos pediu para criar um diário, mas não um diário do nosso dia a dia, e sim um diário de uma "heroína da resistência". A gente tinha que escolher uma figura histórica do nosso povo e escrever sobre os sentimentos e os pensamentos dela.

Eu escolhi uma escritora que viveu durante o Holocausto. Eu tinha que imaginar o que ela sentia quando estava escrevendo, com o medo e a incerteza pairando sobre a cabeça. Ao escrever a história dela, eu percebi que a escrita e a educação são formas de resistência. A escritora, mesmo em meio à destruição, estava criando algo que ia ficar para sempre.

Essa experiência me impactou, porque me fez ver que a minha vida, a minha escola, o meu sonho, são um ato de resistência. Eu sou parte de uma história de um povo que, mesmo na dor, sempre valorizou a educação e a palavra. O que a escola me ensinou não foi só sobre o passado, mas sobre o presente e o futuro. A nossa história não acabou, e nós somos as pessoas que a estão escrevendo.

Pesquisadora: Você acredita que as histórias que você ouve em casa, na escola ou na sua comunidade sobre a história do seu povo e sobre os conflitos a ajudam a lidar com o presente? Poderia me dar um exemplo de uma dessas histórias que te deu força ou esperança para o futuro?

Esther - Com certeza. Na escola, a gente aprende muito sobre o nosso povo, sobre a nossa história de resistência. Mas uma das coisas que mais me deu força não foi uma história de guerra, foi uma história de esperança.

Na aula de cultura, nossa professora nos falou sobre o conceito de tikkun olam, que significa "reparar o mundo". A ideia é que, mesmo que o mundo seja imperfeito, a gente tem a responsabilidade de fazer a nossa parte para consertá-lo. E isso me tocou profundamente. Eu me dei conta de que, mesmo com toda a violência, as mortes e o medo, a gente pode fazer a diferença com pequenas ações.

Essa história me deu um propósito. Eu me pego imaginando o futuro: eu, como uma profissional da saúde, ajudando as pessoas a se curarem. É a minha forma de contribuir para o tikkun olam. A escola me ensinou que, por mais difícil que seja, o mundo ainda pode ser consertado, e que a minha vida não é em vão. A educação, para mim, é a ferramenta que me mostra como fazer isso e me dá a coragem de acreditar que o futuro pode ser melhor.

Pesquisadora: Em meio a uma sociedade dividida, como você sente que a educação na sua escola te preparou para a possibilidade de um futuro de paz? Você consegue imaginar como poderia usar o que aprendeu para promover o diálogo e a compreensão entre as pessoas que vivem em lados opostos do conflito?

Esther - É uma pergunta muito importante. Eu acredito que a escola me preparou para a paz não com uma fórmula mágica, mas com o que a gente faz todos os dias. Na escola, a gente não aprende sozinha. Nós fazemos trabalhos em grupo, discutimos, e aprendemos a respeitar a opinião das nossas colegas, mesmo quando não concordamos. Esse processo de colaboração e de diálogo, para mim, é a base da paz. Eu me imagino usando o que aprendi para criar pontes, para ouvir as histórias do outro lado do conflito, como a gente faz na sala de aula. A escola me deu a coragem de acreditar que, mesmo com a nossa sociedade dividida, ainda podemos encontrar uma forma de nos conectar. A paz não é só a ausência da guerra, é a presença do diálogo, da compreensão e do respeito. E a escola, para mim, é o lugar onde a gente aprende a construir isso, um passo de cada vez.

6 ALUNA FRIDA

Pesquisadora: Querida Frida, você poderia me explicar de que forma a escola tem contribuído para que você e suas colegas durante a guerra, tanto no âmbito dos estudos quanto no aspecto pessoal e emocional?

Frida - Quando a guerra começou, eu tinha muito medo de tudo ao meu redor... das sirenes, dos bombardeios, da minha família e até da escola. No começo, pensei que não conseguiria estudar direito, que seria impossível manter a rotina. Mas, aos poucos, percebi que a escola se tornou o meu refúgio. Lá eu podia conversar com meus amigos, rir de coisas pequenas e me concentrar em aprender, mesmo com tudo acontecendo fora das paredes da sala.

Meu dia começava cedo: eu acordava, ajudava minha mãe a preparar o café, arrumava meus irmãos mais novos e, depois, íamos para a escola. Durante as aulas, mesmo com alertas de bombardeio, os professores mantinham o ritmo normal de provas e trabalhos. No começo, achei que era estranho, quase injusto, mas percebi que essa rotina nos dava algo estável para nos apoiar emocionalmente.

Eu me lembro de um dia específico: tivemos uma prova de história no meio de alertas de sirene. Eu estava cansada, com medo, mas concentrei-me no conteúdo porque aprender me dava a sensação de que eu ainda podia controlar alguma coisa na minha vida. Quando terminei a prova e olhei para meus colegas, percebi que todos sentiam o mesmo: a escola nos ajudava a manter nossa identidade e nos lembrava que, mesmo em guerra, tínhamos direito de ser adolescentes, de sonhar e de aprender.

Hoje, mesmo vivendo em constante insegurança, sei que a escola é mais do que aprender matérias. Ela me ensina resiliência, paciência e força para enfrentar cada dia e continuar acreditando que posso construir um futuro seguro para mim e para meu povo.

Pesquisadora: Você respondeu que a manutenção da rotina escolar, em vez de uma maior flexibilidade, a ajudou a lidar com o medo. Você poderia me descrever um momento em que sentiu que essa rotina foi mais importante do que qualquer outra coisa? Por que, na sua opinião, a previsibilidade das aulas, provas e trabalhos é mais reconfortante do que uma adaptação aos sentimentos do momento?

Frida - Sabe, no começo, eu achava estranho. Lembro de um dia específico, tivemos uma prova de história no meio de alertas de sirene. Eu estava cansada e com medo, e pensei que a

professora deveria ter cancelado. Eu queria que ela nos deixasse ir para casa.

Mas, quando terminei a prova e olhei para meus colegas, percebi que todos sentiam o mesmo: estávamos todos exaustos, mas também estávamos ali. Estávamos juntos. A prova, que parecia uma coisa tão pequena, era na verdade a coisa mais importante que tínhamos naquele dia. Era a prova de que a nossa vida, a nossa rotina, não tinha sido roubada.

Na minha opinião, a previsibilidade da escola é mais reconfortante do que a flexibilidade porque nos dá um senso de controle. Lá fora, no mundo da guerra, não temos controle sobre nada. Mas na escola, a gente tem um cronograma, temos provas, temos trabalhos. Essa rotina nos ajuda a manter a nossa identidade. Ela nos lembra que somos adolescentes, que temos direito de rir, de sonhar e de aprender, mesmo em guerra. A rotina nos dá a sensação de que, mesmo em meio ao caos, a vida continua.

Pesquisadora: Você mencionou a importância das aulas de história e cultura. Poderia me contar sobre uma atividade específica que não foi apenas sobre "conteúdo", mas que a fez se sentir parte de algo maior, que a ajudou a processar o que estava vivendo ou a entender o conflito de uma maneira diferente? O que aconteceu nessa aula, e como essa experiência impactou você?

Frida - Sabe, essa pergunta me faz pensar em como a escola nos ajuda a construir uma história diferente. Em uma aula de história, a professora nos pediu para criar um diário, mas não um diário do nosso dia a dia, e sim um diário de uma "heroína da resistência". A gente tinha que escolher uma figura histórica do nosso povo e escrever sobre os sentimentos e os pensamentos dela. Eu escolhi uma escritora que viveu durante o Holocausto. Eu tinha que imaginar o que ela sentia quando estava escrevendo, com o medo e a incerteza pairando sobre a cabeça. Ao escrever a história dela, eu percebi que a escrita e a educação são formas de resistência. A escritora, mesmo em meio à destruição, estava criando algo que ia ficar para sempre.

Essa experiência me impactou, porque me fez ver que a minha vida, a minha escola, o meu sonho, são um ato de resistência. Eu sou parte de uma história de um povo que, mesmo na dor, sempre valorizou a educação e a palavra. O que a escola me ensinou não foi só sobre o passado, mas sobre o presente e o futuro. A nossa história não acabou, e nós somos as pessoas que a estão escrevendo.

Pesquisadora: Você acredita que as histórias que você ouve em casa, na escola ou na sua comunidade sobre a história do seu povo e sobre os conflitos a ajudam a lidar com o

presente? Poderia me dar um exemplo de uma dessas histórias que te deu força ou esperança para o futuro?

Frida - Com certeza. As histórias, tanto as antigas quanto as nossas, me ajudam muito a lidar com o presente. A escola nos ensina sobre a história do nosso povo e como ele sempre soube como se reerguer depois de grandes adversidades. Lembro de uma aula de história em que a professora nos pediu para fazer um projeto sobre a nossa experiência na guerra. O objetivo não era nos dar uma nota, mas nos ajudar a contar a nossa própria história.

Nós tivemos que entrevistar uns aos outros, e eu pude ouvir as histórias das minhas colegas: o medo nos abrigos, a tristeza de perder um familiar, a raiva de não poderem sair de casa. Foi nesse momento que eu me dei conta de que não estava sozinha. A escola nos uniu em uma comunidade, onde a gente pode compartilhar as nossas dores e as nossas esperanças. Essa experiência me impactou profundamente, porque me fez entender que, ao invés de sermos vítimas, nós somos as pessoas que estão vivendo e construindo a história do nosso povo.

Pesquisadora: Em meio a uma sociedade dividida, como você sente que a educação na sua escola te preparou para a possibilidade de um futuro de paz? Você consegue imaginar como poderia usar o que aprendeu para promover o diálogo e a compreensão entre as pessoas que vivem em lados opostos do conflito?

Frida - Essa é uma pergunta muito importante, e eu sinto que a escola me preparou para isso de uma forma prática. Em uma aula de estudos sociais, nossa professora nos deu um projeto sobre a reconstrução de comunidades depois da guerra. A gente tinha que trabalhar em grupos para criar um plano para ajudar um bairro que tinha sido destruído pelos ataques.

O que eu aprendi nesse projeto é que a paz não é só o fim da guerra, mas também o trabalho que vem depois. A gente teve que aprender a colaborar, a ouvir as ideias das nossas colegas e a trabalhar juntas para encontrar soluções. A escola nos ensinou que, se queremos um futuro de paz, precisamos ter a disciplina de trabalhar por ele, mesmo quando é difícil. A gente não pode esperar que a paz venha, a gente tem que construí-la, um passo de cada vez. E é isso que eu sinto que a escola nos ensinou: a ser ativas e a ter a coragem de ser os construtores da nossa própria história.

7 ALUNA GOLDA

Pesquisadora: Querida Golda, você poderia me explicar de que forma a escola tem contribuído para que você e suas colegas durante a guerra, tanto no âmbito dos estudos quanto no aspecto pessoal e emocional?

Golda - Para mim, a guerra mudou completamente a forma como vejo a escola. No começo, eu achava que estudar era apenas fazer provas e decorar conteúdo. Mas quando os ataques começaram, percebi que a escola se tornou o lugar onde eu podia sentir que minha vida ainda tinha um ritmo normal. Lá, eu podia organizar meus pensamentos, conversar com professores que se importavam e até brincar com minhas amigas durante os intervalos.

Minha rotina mudou muito: de manhã, eu ajudava a arrumar as tarefas da casa, depois ia para a escola. Durante o dia, aprendíamos matemática, ciência e história, mas também aprendíamos a lidar com medo e ansiedade. Lembro de uma vez em que tivemos uma apresentação de grupo e, mesmo com sirenes durante a aula, conseguimos nos concentrar e apoiar uns aos outros. Foi ali que entendi que a escola é mais do que estudar, é um espaço de força e união.

A escola me ensinou que, mesmo quando tudo parece instável e fora do meu controle, posso encontrar segurança e propósito em pequenas coisas, como terminar um exercício ou ajudar um colega. Hoje, vejo que aprender é também uma forma de resistir à guerra, de não deixar que o medo defina minha vida. A educação se tornou uma proteção para minha mente e para meu futuro, mostrando que, mesmo em tempos difíceis, ainda podemos crescer e sonhar.

Pesquisadora: Você respondeu que a manutenção da rotina escolar, em vez de uma maior flexibilidade, a ajudou a lidar com o medo. Você poderia me descrever um momento em que sentiu que essa rotina foi mais importante do que qualquer outra coisa? Por que, na sua opinião, a previsibilidade das aulas, provas e trabalhos é mais reconfortante do que uma adaptação aos sentimentos do momento?

Golda - É uma pergunta muito importante. No começo, eu também pensei que seria melhor se os professores fossem mais flexíveis. Mas, com o tempo, entendi que a rotina é o que nos mantém conectadas. Eu lembro de um dia em que estávamos em uma apresentação de grupo na aula de história e, no meio da apresentação, as sirenes começaram a tocar. A gente correu para o abrigo, assustadas, mas depois de um tempo, a professora nos incentivou a continuar a apresentação lá, no bunker mesmo.

No começo, eu achei que seria impossível me concentrar, mas, enquanto a gente falava, eu olhava para minhas colegas e via o mesmo medo, mas também a mesma força. Nós nos apoiamos e terminamos a apresentação. Foi ali, naquele espaço pequeno e apertado, que eu entendi que a escola não é um prédio, mas a gente. É a nossa união que nos dá força e que nos permite continuar, mesmo com as sirenes lá fora.

A escola me ensinou que, por mais que o mundo pareça instável, eu posso encontrar segurança e propósito em pequenas coisas, como terminar um exercício ou ajudar uma colega. Hoje, vejo que aprender é também uma forma de resistir à guerra, de não deixar que o medo defina minha vida. A educação se tornou uma proteção para minha mente e para meu futuro, mostrando que, mesmo em tempos difíceis, ainda podemos crescer e sonhar.

Pesquisadora: Você mencionou a importância das aulas de história e cultura. Poderia me contar sobre uma atividade específica que não foi apenas sobre "conteúdo", mas que a fez se sentir parte de algo maior, que a ajudou a processar o que estava vivendo ou a entender o conflito de uma maneira diferente? O que aconteceu nessa aula, e como essa experiência impactou você?

Golda - Sabe, a minha história é um pouco diferente. Eu não posso falar sobre tudo o que aconteceu na minha casa. Mas eu tive uma aula de história que me ajudou a dar um novo sentido ao que eu vivi. Nossa professora nos pediu para fazer um projeto sobre histórias de resistência silenciadas. A gente tinha que pesquisar sobre como as pessoas resistiram em momentos de opressão, mas não com armas, e sim com atos de coragem no dia a dia. Eu pesquisei sobre a história de mães que protegeram seus filhos de formas que talvez fossem julgadas, mas que, para elas, eram a única forma de garantir a sobrevivência.

Esse projeto me fez entender que a minha mãe, que perdeu o marido na guerra, fez o que ela fez por amor. O ato dela, que muitos poderiam ver como violento, eu vi como uma forma desesperada de me proteger. Aquela aula me deu uma nova lente para ver a história da minha família, não como um segredo vergonhoso, mas como uma história de resistência, uma história que me pertence e que me dá forças para continuar vivendo a minha vida. A escola me deu a coragem de me ver, e de ver a minha mãe, não como vítimas, mas como parte de uma história de sobrevivência.

Pesquisadora: Você acredita que as histórias que você ouve em casa, na escola ou na sua comunidade sobre a história do seu povo e sobre os conflitos a ajudam a lidar com o presente? Poderia me dar um exemplo de uma dessas histórias que te deu força ou

esperança para o futuro?

Golda - Com certeza. As histórias, tanto as antigas quanto as nossas, me ajudam muito a lidar com o presente. A escola nos ensina sobre a história do nosso povo e como ele sempre soube como se reerguer depois de grandes adversidades. Lembro de uma aula de história em que a professora nos pediu para fazer um projeto sobre a nossa experiência na guerra. O objetivo não era nos dar uma nota, mas nos ajudar a contar a nossa própria história.

Nós tivemos que entrevistar uns aos outros, e eu pude ouvir as histórias das minhas colegas: o medo nos abrigos, a tristeza de perder um familiar, a raiva de não poderem sair de casa. Foi nesse momento que eu me dei conta de que não estava sozinha. A escola nos uniu em uma comunidade, onde a gente pode compartilhar as nossas dores e as nossas esperanças. Essa experiência me impactou profundamente, porque me fez entender que, ao invés de sermos vítimas, nós somos as pessoas que estão vivendo e construindo a história do nosso povo.

Pesquisadora: Em meio a uma sociedade dividida, como você sente que a educação na sua escola te preparou para a possibilidade de um futuro de paz? Você consegue imaginar como poderia usar o que aprendeu para promover o diálogo e a compreensão entre as pessoas que vivem em lados opostos do conflito?

Golda - É uma pergunta muito importante. Eu acredito que a escola me preparou para a paz não com uma fórmula mágica, mas com o que a gente faz todos os dias. Na escola, a gente não aprende sozinha. Nós fazemos trabalhos em grupo, discutimos, e aprendemos a respeitar a opinião das nossas colegas, mesmo quando não concordamos. Esse processo de colaboração e de diálogo, para mim, é a base da paz.

Eu me imagino usando o que aprendi para criar pontes, para ouvir as histórias do outro lado do conflito, como a gente faz na sala de aula. A escola me deu a coragem de acreditar que, mesmo com a nossa sociedade dividida, ainda podemos encontrar uma forma de nos conectar. A paz não é só a ausência da guerra, é a presença do diálogo, da compreensão e do respeito. E a escola, para mim, é o lugar onde a gente aprende a construir isso, um passo de cada vez.

8 ALUNA HILA

Pesquisadora: Querida Hila, você poderia me explicar de que forma a escola tem contribuído para que você e suas colegas durante a guerra, tanto no âmbito dos estudos quanto no aspecto pessoal e emocional?

Hila - Quando os conflitos começaram, percebi que a escola era o lugar onde eu conseguia respirar um pouco. Em casa, meus pais brigavam o tempo todo, pois minha mãe queria voltar ao Brasil e meu pai dizia que fugir era covardia, e o medo das sirenes e dos ataques só aumentava a tensão. Na escola, porém, havia professores que nos tratavam com atenção e colegas que compartilhavam o mesmo medo, mas também a mesma vontade de continuar aprendendo.

Lembro que participei de um projeto de hebraico sobre nossas experiências na guerra. Pintar e escrever me ajudou a organizar meus sentimentos e ver que não estava sozinha. As aulas de grupo e as discussões com minhas colegas me fizeram perceber que, mesmo em meio ao caos, podíamos apoiar umas às outras e manter uma rotina que nos dava esperança. Aprendi que estudar e criar juntas estratégias de uma nova “normalidade” era uma forma de resistir e de proteger nossa sanidade.

Hoje, vejo que a escola não é só para aprender matérias. Ela nos dá força emocional, disciplina e nos conecta com pessoas que compartilham nossas experiências, ajudando a transformar medo e incerteza em algo que podemos compreender e superar.

Pesquisadora: Você respondeu que a manutenção da rotina escolar, em vez de uma maior flexibilidade, a ajudou a lidar com o medo. Você poderia me descrever um momento em que sentiu que essa rotina foi mais importante do que qualquer outra coisa? Por que, na sua opinião, a previsibilidade das aulas, provas e trabalhos é mais reconfortante do que uma adaptação aos sentimentos do momento?

Hila - É uma pergunta muito importante. Para mim, a rotina da escola é a única coisa que me permite ter um momento de paz. Sabe, em casa, a gente vive com a tensão dos meus pais. As brigas, o medo das sirenes, tudo se mistura em um grande caos que não tem hora para acabar. A escola, porém, é um lugar onde as coisas têm ordem. Os horários, as aulas, as provas.

Essa previsibilidade é um alívio enorme. Lembro de um dia em que a tensão em casa estava insuportável, mas eu tinha um trabalho de hebraico para entregar. Aquele trabalho se tornou a coisa mais importante do mundo para mim naquele momento. Ele me deu um foco. Ele me

obrigou a pensar em outra coisa que não fosse a briga dos meus pais ou o medo lá fora.

Eu acho que a previsibilidade da escola é mais reconfortante do que a flexibilidade porque ela nos dá uma estrutura. Se os professores cancelassem as aulas por causa da nossa tristeza ou do nosso medo, seria como se o caos lá fora tivesse invadido o nosso único lugar seguro. A escola, para mim, é o único lugar onde eu consigo respirar, onde eu posso ter a esperança de que a minha vida ainda tem um futuro, mesmo que o presente seja difícil.

Pesquisadora: Você mencionou a importância das aulas de história e cultura. Poderia me contar sobre uma atividade específica que não foi apenas sobre "conteúdo", mas que a fez se sentir parte de algo maior, que a ajudou a processar o que estava vivendo ou a entender o conflito de uma maneira diferente? O que aconteceu nessa aula, e como essa experiência impactou você?

Hila - Sabe, a escola é o lugar onde eu consigo respirar um pouco, e isso é por causa dos professores. Em casa, meus pais brigam o tempo todo, e o medo das sirenes só aumenta a tensão. Mas na escola, os professores nos tratam com atenção.

Eu me lembro de uma vez, em uma aula de hebraico, a professora nos propôs um projeto sobre nossas experiências na guerra. Em vez de apenas escrever, ela nos incentivou a pintar e a desenhar. Foi ali, com a tinta e o papel, que eu pude colocar para fora tudo o que eu sentia. Eu pintei o meu medo, o barulho das sirenes, a incerteza do amanhã. E a professora, em vez de nos dar uma nota, apenas olhou para o nosso trabalho e nos disse que era importante que a gente se expressasse.

Foi ali que eu entendi que a escola é um lugar de força e de união. Não é só sobre aprender o hebraico, é sobre usá-lo para nos expressar e para nos conectar com a nossa história. A escola me deu a coragem de me expressar e de me conectar com a comunidade, e me fez perceber que a educação é também uma proteção para a minha mente e para meu futuro, mostrando que, mesmo em tempos difíceis, ainda podemos crescer e sonhar.

Pesquisadora: Você acredita que as histórias que você ouve em casa, na escola ou na sua comunidade sobre a história do seu povo e sobre os conflitos a ajudam a lidar com o presente? Poderia me dar um exemplo de uma dessas histórias que te deu força ou esperança para o futuro?

Hila - Sim, com certeza. Eu acredito que as histórias nos dão uma base firme quando o chão está tremendo. A escola nos ensina sobre a história do nosso povo de um jeito que a faz se

conectar com o que a gente vive hoje.

Lembro de uma aula de história sobre a Diáspora, quando fomos forçados a sair da nossa terra. A professora nos disse que, mesmo perdendo o nosso país, o nosso povo continuou a existir por quase dois mil anos, porque eles carregavam a sua história e os seus livros com eles. A educação se tornou o nosso lar, a nossa pátria.

Essa história me deu muita força. Eu penso que, se o meu povo pôde sobreviver a dois mil anos de perseguição e de exílio, e ainda assim se manter forte, então a gente tem uma resiliência que vem de muito longe. A minha mãe fez o que fez para me proteger e para que eu continuasse aqui, na minha casa, na minha escola. E a escola me ensina que, assim como o nosso povo não foi apagado pela história, nós também não seremos apagadas pelo conflito. A educação é a nossa forma de garantir que a nossa história, a de todas nós, continue sendo contada.

Pesquisadora: Em meio a uma sociedade dividida, como você sente que a educação na sua escola te preparou para a possibilidade de um futuro de paz? Você consegue imaginar como poderia usar o que aprendeu para promover o diálogo e a compreensão entre as pessoas que vivem em lados opostos do conflito?

Hila - Sabe, a paz não é só o fim da guerra lá fora, mas também o fim das guerras que a gente vive dentro de nós. Em casa, meus pais brigavam muito, e o medo de uma sirene tocar se misturava com o medo de eles se separarem.

A escola me preparou para a paz me ensinando a olhar para o outro, mesmo quando a gente discorda. Nas aulas, a gente não só estuda, mas também aprende a ouvir. A gente aprende a conversar com colegas que pensam diferente, a respeitar a opinião deles e a construir algo juntas, mesmo com as nossas divergências.

Eu usei o que aprendi na escola para tentar entender o que estava acontecendo em casa. Eu ouvia minha mãe, que queria ir para o Brasil para nos proteger, e ouvia meu pai, que dizia que fugir era covardia. A escola me ensinou que o diálogo é o único caminho para a compreensão. E que a paz não é sobre ter uma única verdade, mas sobre ter a coragem de ouvir a verdade do outro.

Eu acredito que a minha geração, que cresceu com a guerra, tem uma responsabilidade muito grande. Precisamos ser os construtores da paz. E a educação é a ferramenta que nos mostra como fazer isso, um passo de cada vez. A escola nos dá a esperança de que, mesmo com a nossa sociedade dividida, ainda podemos encontrar uma forma de nos conectar. A paz não é

só a ausência da guerra, é a presença do diálogo, da compreensão e do respeito. E a escola, para mim, é o lugar onde a gente aprende a construir isso, um passo de cada vez.

9 ALUNA ILANA

Pesquisadora: Querida Ilana, você poderia me explicar de que forma a escola tem contribuído para que você e suas colegas durante a guerra, tanto no âmbito dos estudos quanto no aspecto pessoal e emocional?

Ilana - Eu sempre pensei que a escola era só para aprender e talvez repetir conhecimentos, mas durante a guerra, ela se tornou algo muito maior. Era o lugar onde eu sentia que minha vida ainda tinha algum controle. Mesmo quando os alarmes soavam e precisávamos ir para o bunker, os professores continuavam com as aulas. Foi difícil no começo, mas com o tempo percebi que manter a rotina escolar nos dava segurança e normalidade.

Além das matérias, aprendi com os professores e colegas a lidar com medo, ansiedade e responsabilidade. Eu participava de atividades voluntárias depois da escola, ajudando famílias da vizinhança, e isso me mostrou que estudar também é uma forma de ajudar a comunidade. Aprender me dava propósito e coragem, e fazia com que cada dia parecesse menos caótico. A escola, para mim, não é só um lugar de estudo... é um espaço de resistência, aprendizado emocional e construção de futuro. Mesmo vivendo em guerra, ela me ensinou a persistir, a planejar e a acreditar que posso crescer e contribuir com meu país e meu povo.

Pesquisadora: Você respondeu que a manutenção da rotina escolar, em vez de uma maior flexibilidade, a ajudou a lidar com o medo. Você poderia me descrever um momento em que sentiu que essa rotina foi mais importante do que qualquer outra coisa? Por que, na sua opinião, a previsibilidade das aulas, provas e trabalhos é mais reconfortante do que uma adaptação aos sentimentos do momento?

Ilana - Sabe, no começo, eu sentia muita dificuldade de me concentrar quando os alarmes soavam e tínhamos que ir para o bunker. Eu achava que o mundo ia acabar e que nada mais importava. Mas os professores continuavam com as aulas, mesmo lá, no abrigo.

Foi ali, naquele espaço apertado e seguro, que eu entendi o verdadeiro valor da rotina. A previsibilidade das aulas e das provas não é para nos prender, mas para nos libertar do medo. Ela nos dá uma sensação de que nossa vida ainda tem algum controle. Se os professores cancelassem as aulas, seria como se o caos lá fora estivesse nos dizendo para parar, para ter medo. A rotina da escola me deu a

segurança de que, mesmo em meio à guerra, a gente ainda tem um futuro. E isso, pra mim, é a maior forma de resistência. É a prova de que não vamos nos deixar ser apagadas pelo medo ou pela violência. A rotina me dá a coragem de continuar, de persistir e de acreditar que o amanhã ainda existe.

Pesquisadora: Você mencionou a importância das aulas de história e cultura. Poderia me contar sobre uma atividade específica que não foi apenas sobre "conteúdo", mas que a fez se sentir parte de algo maior, que a ajudou a processar o que estava vivendo ou a entender o conflito de uma maneira diferente? O que aconteceu nessa aula, e como essa experiência impactou você?

Ilana - Sabe, a minha história é um pouco diferente da de outras pessoas. Eu não posso falar sobre tudo o que aconteceu na minha casa. Mas eu tive uma aula de história que me ajudou a dar um novo sentido ao que eu vivi. Nossa professora nos pediu para fazer um projeto sobre histórias de resistência silenciadas. A gente tinha que pesquisar sobre como as pessoas resistiram em momentos de opressão, mas não com armas, e sim com atos de coragem no dia a dia. Eu pesquisei sobre a história de mães que protegeram seus filhos de formas que talvez fossem julgadas, mas que, para elas, eram a única forma de garantir a sobrevivência.

Esse projeto me fez entender que a minha mãe, que perdeu o marido na guerra, fez o que ela fez por amor. O ato dela, que muitos poderiam ver como violento, eu vi como uma forma desesperada de me proteger. Aquela aula me deu uma nova lente para ver a história da minha família, não como um segredo vergonhoso, mas como uma história de resistência, uma história que me pertence e que me dá forças para continuar vivendo a minha vida. A escola me deu a coragem de me ver, e de ver a minha mãe, não como vítimas, mas como parte de uma história de sobrevivência.

Pesquisadora: Você acredita que as histórias que você ouve em casa, na escola ou na sua comunidade sobre a história do seu povo e sobre os conflitos a ajudam a lidar com o presente? Poderia me dar um exemplo de uma dessas histórias que te deu força ou esperança para o futuro?

Ilana - Sim, as histórias do meu povo são a coisa mais importante que eu tenho para lidar com o presente. A escola nos ensina sobre a nossa história de um jeito que a faz se conectar com o que a gente vive hoje.

Lembro de uma aula de história sobre a Diáspora, quando fomos forçados a

sair da nossa terra. A professora nos disse que, mesmo perdendo o nosso país, o nosso povo continuou a existir por quase dois mil anos, porque eles carregavam a sua história e os seus livros com eles. A educação se tornou o nosso lar, a nossa pátria.

Essa história me deu muita força. Eu penso que, se o meu povo pôde sobreviver a dois mil anos de perseguição e de exílio, e ainda assim se manter forte, então a gente tem uma resiliência que vem de muito longe. A minha mãe fez o que fez para me proteger e para que eu continuasse aqui, na minha casa, na minha escola. E a escola me ensina que, assim como o nosso povo não foi apagado pela história, nós também não seremos apagadas pelo conflito. A educação é a nossa forma de garantir que a nossa história, a de todas nós, continue sendo contada.

Pesquisadora: Em meio a uma sociedade dividida, como você sente que a educação na sua escola te preparou para a possibilidade de um futuro de paz? Você consegue imaginar como poderia usar o que aprendeu para promover o diálogo e a compreensão entre as pessoas que vivem em lados opostos do conflito?

Ilana - Essa é uma pergunta que me faz pensar muito. A paz não é só o fim da guerra lá fora, mas também o fim das guerras que a gente vive dentro de nós.

Eu aprendi na escola que o mundo é muito mais complexo do que parece. Não existe só um lado da história. E eu entendi isso na prática. Olhando para a minha mãe e para o que ela fez para me proteger, eu entendi que o amor pode se manifestar de formas que parecem brutais. Eu tive que aprender a olhar além do que a gente vê.

Eu acredito que a escola me preparou para a paz me ensinando a olhar para a história do outro com os olhos do coração. A gente não pode lutar contra a violência com mais violência. Precisamos lutar com o entendimento. Eu sinto que a minha geração tem a responsabilidade de ser os construtores da paz. E a educação é a ferramenta que nos mostra como fazer isso, um passo de cada vez. A escola nos dá a esperança de que, mesmo em meio à guerra, a paz é uma escolha que a gente pode fazer todos os dias, a partir da empatia e do diálogo.

10 ALUNA JUDITH

Pesquisadora: Querida Judith, você poderia me explicar de que forma a escola tem contribuído para que você e suas colegas durante a guerra, tanto no âmbito dos estudos quanto no aspecto pessoal e emocional?

Judith - Naquele dia, como em todos os outros, eu e minhas irmãs estávamos na escola. Nossos pais haviam saído para trabalhar, e nós mantínhamos a rotina como sempre, com aulas, provas e trabalhos. A escola parecia apenas mais um dia normal, mesmo com os alarmes de sirene e os alertas de bombardeio constantes. Eu estava cansada, com sono, não tinha dormido direito naquela noite e quando finalmente voltamos para casa, o que vimos parecia um pesadelo. O prédio onde morávamos, assim como todo o quarteirão, estava em ruínas. Havia fumaça por todos os lados, gritos e choros, pedidos de socorro, muitas pessoas feridas e algumas já sem vida. O cenário era assustador e devastador, mas por algum motivo, eu me senti grata.

Olhei para meus pais e percebi que estávamos todos vivos. Aquele dia "normal" na escola, com aulas cansativas, provas e tarefas... havia nos salvado. A educação, que antes eu via apenas como obrigação, mostrou seu valor real: ela não só mantém nossa mente ativa, mas também nos dá estrutura, rotina e segurança, mesmo em meio à guerra. Acredito que muitas das minhas amigas sentiram o mesmo naquele momento. No fim do dia, cansadas, mas vivas, conseguimos perceber que cada aula, cada atividade, cada momento de aprendizado, era uma forma de proteção e resistência, e que a educação, de fato, salva vidas.

Pesquisadora: Você respondeu que a manutenção da rotina escolar, em vez de uma maior flexibilidade, a ajudou a lidar com o medo. Você poderia me descrever um momento em que sentiu que essa rotina foi mais importante do que qualquer outra coisa? Por que, na sua opinião, a previsibilidade das aulas, provas e trabalhos é mais reconfortante do que uma adaptação aos sentimentos do momento?

Judith - É uma pergunta que me faz pensar muito. A rotina, para mim, é a prova de que a vida continua, mesmo com a guerra lá fora.

Eu lembro daquele dia, quando voltamos para casa e vimos nosso quarteirão em ruínas. Minha casa não existia mais. Eu e minhas irmãs estávamos na escola, seguindo a nossa rotina, com aulas, provas e trabalhos. Se as aulas tivessem sido canceladas, se a gente tivesse ficado em casa por causa dos bombardeios da noite anterior, talvez a gente não estaria viva para contar essa história.

Aquele dia "normal" na escola, com aulas cansativas, provas e tarefas, havia nos salvado. A educação, que antes eu via apenas como obrigação, mostrou seu valor real: ela não só mantém nossa mente ativa, mas também nos dá estrutura, rotina e segurança, mesmo em meio à guerra. A previsibilidade das aulas e das provas é mais reconfortante do que a flexibilidade, porque ela nos dá a certeza de que a vida continua e de que, no final do dia, a gente ainda tem um futuro.

Pesquisadora: Você mencionou a importância das aulas de história e cultura. Poderia me contar sobre uma atividade específica que não foi apenas sobre "conteúdo", mas que a fez se sentir parte de algo maior, que a ajudou a processar o que estava vivendo ou a entender o conflito de uma maneira diferente? O que aconteceu nessa aula, e como essa experiência impactou você?

Judith - Sabe, a minha história é um pouco diferente das minhas amigas. Eu não posso falar sobre tudo o que aconteceu na minha casa. Mas eu tive uma aula de história que me ajudou a dar um novo sentido ao que eu vivi. Nossa professora nos pediu para fazer um projeto sobre histórias de resistência silenciadas. A gente tinha que pesquisar sobre como as pessoas resistiram em momentos de opressão, mas não com armas, e sim com atos de coragem no dia a dia. Eu pesquisei sobre a história de mães que protegeram seus filhos de formas que talvez fossem julgadas, mas que, para elas, eram a única forma de garantir a sobrevivência.

Esse projeto me fez entender que a minha mãe, que perdeu o marido na guerra, fez o que ela fez por amor. O ato dela, que muitos poderiam ver como violento, eu vi como uma forma desesperada de me proteger. Aquela aula me deu uma nova lente para ver a história da minha família, não como um segredo vergonhoso, mas como uma história de resistência, uma história que me pertence e que me dá forças para continuar vivendo a minha vida. A escola me deu a coragem de me ver, e de ver a minha mãe, não como vítimas, mas como parte de uma história de sobrevivência.

Pesquisadora: Você acredita que as histórias que você ouve em casa, na escola ou na sua comunidade sobre a história do seu povo e sobre os conflitos a ajudam a lidar com o presente? Poderia me dar um exemplo de uma dessas histórias que te deu força ou esperança para o futuro?

Judith - Acredito que sim, as histórias nos ajudam a lidar com o presente de uma forma que a gente não consegue com a nossa própria experiência. Eu, por exemplo, perdi minha casa nos

bombardeios. É uma dor que não tem como explicar. Mas na escola, na aula de história, aprendemos sobre a destruição do nosso Templo, e como o nosso povo teve que se reerguer e reconstruir tudo, não só uma vez, mas várias vezes.

Essa história, para mim, não é só sobre o passado. Ela me fez entender que o que a minha família e eu estamos vivendo agora é parte de uma história de resiliência. A gente está reconstruindo nossa vida, nosso lar. E a educação é a nossa ferramenta para isso. A história do nosso povo me deu força e esperança para o futuro, porque ela me mostrou que somos um povo que sabe como se reerguer, e que, mesmo após uma grande tragédia, a vida continua.

Pesquisadora: Em meio a uma sociedade dividida, como você sente que a educação na sua escola te preparou para a possibilidade de um futuro de paz? Você consegue imaginar como poderia usar o que aprendeu para promover o diálogo e a compreensão entre as pessoas que vivem em lados opostos do conflito?

Judith - Para mim, a educação é a ferramenta para construir a paz, e a minha escola me preparou para isso de uma forma muito simples: ela me ensinou a ter empatia.

Sabe, a gente não aprende só sobre a nossa história, mas sobre a história do outro. A professora nos mostrou que, do outro lado do conflito, também existem pessoas que sentem medo, que têm esperança e que estão lutando para viver. E isso me fez entender que, mesmo em meio a tanta dor, a gente não pode generalizar.

Eu acredito que a minha geração, que cresceu com a guerra, tem uma responsabilidade muito grande. Precisamos ser os construtores da paz. E a educação é a ferramenta que nos mostra como fazer isso, um passo de cada vez. A escola me ensinou que, se queremos um futuro de paz, precisamos ter a coragem de olhar para o outro, de ouvir a sua história e de entender que, no final do dia, todos nós somos seres humanos, com os mesmos medos e as mesmas esperanças.

APÊNDICE IV

Figura 1: Soldado Israelense em treinamento dentro de escola



THE TIMES OF ISRAEL. *Reservist soldiers train in school classrooms amid war*. 19 out. 2023. Disponível em: <https://www.timesofisrael.com/reservist-soldiers-train-in-school-classrooms-amid-war/>. Acesso em: 29 set. 2025.

A imagem, publicada pelo *The Times of Israel* (2023), retrata um soldado israelense treinando no interior de uma escola nas Colinas de Golã. A cena evidencia a intersecção entre educação e conflito armado, revelando como o espaço escolar, tradicionalmente dedicado ao aprendizado, é ressignificado em meio à guerra como local de preparação militar.

Figura 2: Soldado e policial armados em frente à escola em Sderot



THE TIMES OF ISRAEL. *Armed soldiers and police secure schools in Sderot amid tensions*. 2023. Disponível em: <https://www.timesofisrael.com/>. Acesso em: 29 set. 2025.

Na cidade de Sderot, região próxima à Faixa de Gaza, a volta às aulas foi marcada pela forte presença de forças de segurança. O registro fotográfico (The Times of Israel, 2023) demonstra como o ambiente escolar se adapta às tensões, com a necessidade de vigilância constante para proteger estudantes e professores.

APÊNDICE V

Figura 3: Crianças e famílias celebrando a reabertura escolar



THE TIMES OF ISRAEL. *Back to school: families and children celebrate reopening of schools in Sderot*. 2023. Disponível em: <https://www.timesofisrael.com/>. Acesso em: 29 set. 2025.

Apesar das ameaças, o retorno das aulas também representou momentos de esperança. A fotografia (The Times of Israel, 2023) mostra famílias, professores e crianças reunidos, ressaltando a importância simbólica da escola como espaço de normalidade, mesmo em meio ao clima de guerra.

Figura 4: Crianças retomando atividades escolares em Sderot



THE TIMES OF ISRAEL. *Children return to school activities after months of closure in Sderot*. 2023. Disponível em: <https://www.timesofisrael.com/>. Acesso em: 29 set. 2025.

Esta imagem mostra o retorno das crianças às atividades educacionais, após longo período de suspensão em razão dos ataques. A cena transmite uma tentativa de reconstrução da normalidade por meio da interação entre alunos e professora em um ambiente lúdico. Apesar do contexto de insegurança, a retomada escolar é apresentada como espaço de acolhimento e resiliência, reafirmando a escola como um lugar de esperança e continuidade, mesmo diante das adversidades impostas pela guerra.

APÊNDICE VI

Figura 5: Escola destruída na Faixa de Gaza



AL JAZEERA. *Gaza schools were destroyed and damaged during war.* 2024. Disponível em: <https://www.aljazeera.com/>. Acesso em: 29 set. 2025.

Segundo a *Al Jazeera* (2024), a destruição de instituições educacionais em Gaza atingiu números alarmantes: mais de 346 escolas danificadas ou demolidas. A imagem evidencia os escombros de uma escola, simbolizando a interrupção abrupta do direito à educação para milhares de estudantes.

Figura 6: Crianças fora da escola e vítimas da guerra



AL JAZEERA. *Education under attack: 625,000 children out of school in Gaza*. 2024. Disponível em: <https://www.aljazeera.com/>. Acesso em: 29 set. 2025.

Relatórios internacionais indicam que 625 mil crianças palestinas estão fora da escola e que milhares de alunos, professores e administradores foram mortos ou feridos. As imagens estatísticas (Al Jazeera, 2024) reforçam o caráter devastador da guerra sobre a educação, revelando a amplitude humanitária da crise.

APÊNDICE VII

Modelo de Boletim Escolar (ORAM, 2025)

דף ציונים — תוצאות לדוגמה (מזוי)

שם התלמיד/ה: אריה ברוך

מספר התלמיד: 2025-0001 - שנתו: 3 (ג') - שנת הלימודים: 2024/2025

שנת הלימודים: 2024/2025

מספר זהות: ID-2025-0001

מספר מועדונים: 8 / 92% - ממוצע

מספר	שם	ציון (%)	הערות
	מחשבים (אלגוריתם ופונקציות)	96	מאמץ - מיומנות חשבון
	אנגלית (שפה ומבנה)	93	שליטה שפתית מעולה
	עברית ושפה	95	עבודות מחברות מאובנות
	היסטוריה פורמלית	91	הצגה נהדרת ביצירות
	מטמטיקה	89	הצגה ברורה ופשוטה
	הולנדית	92	השגחה מעולה ומעולה
	פיזיקה	90	הבנה תאורטית מעולה
	כימיה	88	התנסות עשירה במעבדה
	חינוך וחינוך	97	הגשה והתאמה מצוינות
	מסר/תורה	94	השתתפות בהכנתה נהדרת
	אמנות/Music	90	הבנת האמנות נהדרת
	ספרות/מחשבים (מחשבים)	95	מיומנות פרקטיות נהדרת

הערות: המורה/ה תלמיד/ה מצטיין/ת בתחומי השפה, מדעים ומחשבים. מראה מעורבות בתחומי גיוון והתמדה במידת המצוינות.

הערות אחרות: אריה מראה סקרנות מחקרית, מעורבות בהכנתו ויכולת פתרון בעיות נהדרת. מומלץ להמשיך להתמדה בתחומים אחרים.

מורה/מורה/ת: מנחם לוי

הערות: ממוצע גבוה להחלטת כללן ולא מתאר נתונים אקזיסטיביים של תלמיד/ה בלבד. יש לציין באופן ברור במערכת כי זהו דף לדוגמה/מחשבים/מחשבים/מחשבים.

Diante da sensibilidade do contexto de guerra, muitos pais manifestaram receio de que a divulgação de informações escolares pudesse expor suas filhas e coloca-las em situação de vulnerabilidade. Por esse motivo, embora eu tenha recebido permissão formal para acessar e avaliar os boletins escolares reais, bem como coletar as notas para análise de pesquisa, não obtive autorização para realizar fotografias, cópias ou arquivamento direto desses registros. A fim de preservar a integridade e a segurança das estudantes, optei por utilizar neste apêndice um exemplo fictício de boletim escolar, construído a partir do modelo efetivamente utilizado pela instituição. Essa estratégia garante a fidelidade metodológica da pesquisa, ao mesmo tempo em que respeita os princípios éticos de sigilo e proteção dos participantes.¹

¹ Modelo de Boletim Escolar TRADUÇÃO (ORAM, 2025)

O documento apresentado a seguir foi originalmente redigido em hebraico e corresponde ao boletim escolar de uma estudante israelense, identificada como *Maya Gal Aviv*, referente ao ano letivo de 2024/2025. Trata-se de um registro oficial emitido pelo Ministério da Educação de Israel, utilizado nesta pesquisa como exemplo ilustrativo de documentação educacional em contexto de conflito. A tradução foi realizada preservando a estrutura original dos campos de identificação, lista de disciplinas, notas percentuais e observações pedagógicas, com o objetivo de manter a fidelidade semântica e o sentido pedagógico do conteúdo.

Estado de Israel: Ministério da Educação (Boletim Escolar)

Nome da aluna: Maya Gal Aviv

Ano letivo: 2024/2025, 3º ano do Ensino Médio

Nome da escola: Escola *Yitzhak Rabin*, Tel Aviv (Distrito Sul)

Número de identificação da estudante (ID): 2025-0001 **Média geral:** 92%

Número total de disciplinas: 8

Nota explicativa:

Este boletim escolar foi incluído no presente apêndice com o propósito de exemplificar a organização e a linguagem pedagógica utilizadas nos registros oficiais do sistema educacional israelense, servindo como material complementar à análise da estrutura escolar e da continuidade das práticas educativas durante o período de conflito.

Disciplinas e Avaliações	Nota (%)	Comentários
Matemática nível avançado	96	Excelente domínio de conceitos e métodos matemáticos.
Inglês nível avançado	93	Participação ativa e ótimo desempenho em leitura e escrita.
Língua Hebraica	95	Produções escritas de alta qualidade; domínio gramatical e expressivo.
História e Cidadania	91	Mostra compreensão profunda dos processos históricos e sociais.
Geografia	89	Demonstra interesse e dedicação constante.
Física	92	Alto desempenho teórico e prático.
Química	90	Bom entendimento conceitual e aplicação correta em laboratório.
Biologia	88	Participa ativamente e demonstra curiosidade científica.
Educação Física	97	Excelente envolvimento e espírito esportivo.
Arte/Teatro	94	Expressividade e criatividade notáveis.
Música	90	Participação consistente e sensibilidade artística.
Tecnologia e Computação	95	Excelente desempenho.

ANEXO UNICO

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Eu _____

RG _____ e CPF _____,

consinto em participar da pesquisa intitulada: “Educação em zona de guerra: Israel” (poderá sofrer alterações), cujo objeto de estudo é a investigação sobre o desenvolvimento educacional de adolescentes judias, com idades entre 15 e 16 anos, durante o atual conflito entre Israel e Palestina. O objetivo do estudo é analisar os relatos das estudantes para compreender de que modo a educação, nesse cenário, se constitui como espaço de resistência, pertencimento cultural e refúgio em meio ao caos da guerra.

Fui informada que este estudo, de caráter acadêmico, será conduzido pela mestrande Anne Lara Padilha de Menezes da Silva do Programa de Pós-Graduação Stricto-Sensu em Educação da Universidade Nove de Julho – UNINOVE, sob a orientação do Professor Doutor José Eustáquio Romão.

Foi esclarecido que minha participação neste estudo é voluntária e a metodologia contará com entrevistas individuais sobre as minhas experiências no contexto do conflito. Para tanto, as entrevistas serão gravadas em áudio, que ficarão sob a propriedade e guarda da pesquisadora do estudo.

Declaro ter compreendido que não sofrerei nenhum prejuízo de ordem psicológica ou física e que minha privacidade será preservada. Concordo que os dados, mantido o sigilo e o anonimato da minha participação por meio do uso de um nome fictício, sejam publicados com fins acadêmicos e científicos.

São Paulo, _____ de _____ 2025.

Assinatura