



CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO TRANSFORMADORA: PRÁTICAS SUSTENTÁVEIS NO COTIDIANO ESCOLAR

Rosineide Cardoso de Souza ¹

Letícia Barbosa de Castro ²

Kemely Araújo Pereira ³

RESUMO

Este trabalho relata uma experiência pedagógica que, de forma parcial, contribuiu para uma escola mais inclusiva e cidadã, tornando-se referência na construção de valores humanos duradouros. Parte-se da compreensão de que o ambiente escolar é mais do que um espaço de transmissão de conteúdos: é um território formativo, onde os estudantes constroem percepções sobre si, o outro e o mundo. As ações foram implementadas ao longo de uma semana, com participação integrada da gestão, do corpo docente, da coordenação pedagógica e do grêmio estudantil, envolvendo estudantes do Ensino Fundamental II e a comunidade escolar. Nesse período, realizaram-se rodas de conversa e sessões de aconselhamento conduzidas pela equipe gestora e pelo setor pedagógico; engajamento discente na criação cênica; elaboração e encenação de peças teatrais articuladas às temáticas trabalhadas em sala; envolvimento das famílias e da comunidade em eventos abertos e registros fotográficos e audiovisuais feitos pelos professores-coordenadores e colaboradores. O objetivo foi promover consciência, respeito e solidariedade, por meio da execução contínua do projeto. Os ensaios ocorreram de forma voluntária, no contraturno, em espaços da escola, visando garantir apresentações de qualidade para turmas do 6.º ao 8.º ano. A composição lúdica dos figurinos recorreu a materiais diversos e vestimentas adaptadas. Ao adotar o teatro e a ludicidade como linguagens pedagógicas, propõe-se uma abordagem inovadora e afetiva, centrada no desenvolvimento da empatia e na consolidação de uma cultura de paz. Espera-se, como resultados, a redução de episódios de preconceito e exclusão, a melhoria das relações interpessoais e a formação de sujeitos críticos, participativos e comprometidos com práticas sustentáveis no cotidiano escolar. Conclui-se que a proposta contribui, de modo concreto, para fortalecer a territorialidade educativa e consolidar uma cultura de paz na escola. Além disso, reforça o protagonismo estudantil e fomenta redes de cooperação entre escola, famílias e comunidade local, em rede territorial.

Palavras-chave: ODS 16, Educação de qualidade; Racismo, Cultura de paz, Territorialidade.

¹ Doutora em Ciências da Secretaria de Estado de Educação e Desporto Escola-SEDUC-Amazonas- AM, rosineidedecardosodesouza@gmail.com

² Graduanda doo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Do Estado do Amazonas - UEA, lbdc.bio23@uea.edu.br;

³ Graduanda doo Curso de Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Do Estado do Amazonas – UEA, kap.bio22@uea.edu.br;



INTRODUÇÃO

As discussões contemporâneas de políticas públicas, cidadania e desenvolvimento sustentável reconhecem que a paz vai além da ausência de conflitos armados, contemplando a criação de condições sociais, econômicas e culturais que favoreçam a convivência harmoniosa (GALTUNG, 1996). A noção de paz sustentável pressupõe a articulação entre poder público, sociedade civil e comunidades locais, visando justiça social, equidade e direitos humanos, configurando territórios de paz como espaços de resistência e reconstrução diante de violências estruturais (MINAYO, 2014). O conceito de sustentabilidade, comumente ligado à preservação ambiental, expande-se aqui para incluir a sustentabilidade das relações humanas — um compromisso duradouro com práticas educativas, econômicas e culturais que promovam bem-estar coletivo e previnam conflitos (SACHS, 2004).

Escolas, centros comunitários e espaços públicos podem atuar como núcleos irradiadores de paz, desde que projetados como ambientes inclusivos e acolhedores, onde práticas pedagógicas e participativas mediam a construção de uma cultura de paz (FREIRE, 1996). A sustentabilidade da paz requer políticas públicas intersetoriais que integrem segurança cidadã, acesso à justiça, redução das desigualdades e garantia de direitos sociais como educação, saúde e habitação digna (ROLNIK, 2015). Além disso, é crucial reconhecer e valorizar os saberes locais e as vozes historicamente marginalizadas, pois a construção de territórios de paz passa pela valorização da diversidade cultural e pela escuta ativa das comunidades (SANTOS, 2006).

A ONU, por meio da Agenda 2030, reforça a necessidade de promover sociedades pacíficas e inclusivas para alcançar o desenvolvimento sustentável, destacando o Objetivo de Desenvolvimento Sustentável 16 como eixo estruturante das demais metas (ONU, 2015). A paz sustentável está, portanto, inserida num processo contínuo de transformação dos conflitos e prevenção de causas estruturais como pobreza, exclusão social e racismo (GOMES, 2017).

Portanto, discutir territórios de paz e sustentabilidade da paz nos ambientes é refletir sobre a forma como vivemos em coletividade, como administramos os conflitos e como podemos transformar nossos espaços em lugares mais justos, inclusivos e saudáveis para todos. O projeto teve início com a iniciativa da gestora escolar, que propôs aos professores o aprofundamento dos saberes relacionados à temática da paz e da convivência respeitosa.





A partir dessa orientação, os docentes foram incentivados a intensificar o trabalho com os alunos em sala de aula, abordando, de forma crítica e educativa, as diferentes formas de preconceito. Essa abordagem seguiu uma sequência pedagógica coerente, conforme descrito ao longo deste documento, promovendo reflexões importantes sobre discriminação, respeito às diferenças e empatia no ambiente escolar.

O ambiente escolar é mais do que um espaço destinado à aprendizagem de conteúdos; constitui-se como um local onde os estudantes iniciam a formação de suas opiniões sobre o mundo e sobre as pessoas ao seu redor. Nesse contexto, recebem conhecimentos que contribuem para a construção de sua identidade, pautada na humanidade, no respeito e na sensibilidade diante das diferenças sociais e culturais.

Com base nessa compreensão, propuseram-se atividades lúdicas, expressões artísticas e o uso do teatro como ferramentas capazes de despertar a consciência crítica dos alunos. Essas ações visam cultivar o respeito à diversidade e o amor ao próximo, transformando a convivência escolar em um ambiente mais acolhedor, justo e permeado pela empatia.

Entretanto, a escola também reflete, muitas vezes, os conflitos e as violências simbólicas presentes na sociedade. Atitudes de preconceito racial, discriminação, bullying e brincadeiras de mau gosto ainda se manifestam nas relações entre estudantes, assim como nas interações entre alunos e professores (FREIRE, 1996; UNESCO, 2020). Diante desse cenário, torna-se urgente a implantação de uma atividade pedagógica permanente que contribua para a formação cidadã e o fortalecimento de uma cultura de paz na Escola Ana Mota Braga.

METODOLOGIA

As atividades foram desenvolvidas ao longo de uma semana, com a participação integrada da gestão escolar, dos professores, da coordenação pedagógica e do grêmio estudantil, envolvendo diretamente os alunos do Ensino Fundamental II, a equipe pedagógica em a comunidade instalada na zona sul da cidade de Manaus.

Durante esse período, realizaram-se diversas ações, entre as quais: rodas de conversa e sessões de aconselhamento conduzidas pelo setor pedagógico e pela equipe gestora; engajamento específico dos alunos da turma do 8º ano E do Ensino Fundamental II; criação e encenação de peças teatrais relacionadas às temáticas previamente trabalhadas; envolvimento





das famílias e da comunidade em eventos escolares; além da produção de registros fotográficos e audiovisuais realizados pelos professores coordenadores e demais colaboradores do projeto.

Como parte do processo, os estudantes voluntariaram-se para ensaiar as peças teatrais nos espaços físicos da escola — como o pátio e o refeitório — no contraturno escolar. Essa dedicação teve como objetivo garantir apresentações de qualidade aos demais estudantes do 6º ao 8º ano. Para a composição dos personagens de forma lúdica, foram utilizados materiais diversos, incluindo vestimentas adaptadas.

Houve, ainda, a participação ativa da equipe pedagógica e de outros docentes, que contribuíram com a orientação e a apreciação das apresentações. Como forma de incentivo ao envolvimento e à aprendizagem, os alunos participantes foram avaliados e pontuados na atividade, valorizando-se o esforço, a criatividade e o compromisso demonstrado durante todo o processo.

REFERENCIAL TEÓRICO

Cultura de paz em ambiente escolar nas formas da educação: fundamentada em múltiplas dimensões de seus espaços

A Cultura de Paz é um conceito consolidado pela Organização das Nações Unidas a partir da *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz* (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1999), entendida como um conjunto de valores, atitudes e comportamentos que rejeitam a violência e buscam prevenir conflitos por meio do diálogo e da cooperação. No contexto escolar, a UNESCO (2000) ressalta que tal cultura envolve práticas que promovem respeito mútuo, solidariedade e participação democrática, indo além da mera ausência de violência.

A pedagogia voltada para a Cultura de Paz integra elementos da educação em direitos humanos, da educação para a cidadania global e da educação socioemocional. Para Galtung (1996), há distinção entre “paz negativa” — ausência de conflito direto — e “paz positiva” — presença de justiça social e relações cooperativas —, perspectiva que fundamenta práticas escolares inclusivas e equitativas.





Quando incorporada ao projeto político-pedagógico, a Cultura de Paz está associada à redução de conflitos interpessoais, ao fortalecimento da coesão comunitária e à melhoria do clima escolar (CASEY; LARSON, 2019). Programas de mediação escolar e círculos restaurativos reforçam vínculos entre professores, estudantes e famílias, criando redes de apoio que extrapolam o espaço escolar.

Sua implementação envolve práticas como mediação de conflitos, educação socioemocional baseada em competências como autocontrole e empatia, aprendizagem cooperativa e projetos interdisciplinares (CAIRNS; CAIRNS, 1998). O uso de metodologias participativas, como assembleias escolares e projetos comunitários, favorece o protagonismo estudantil e a corresponsabilidade.

Além disso, a Cultura de Paz promove habilidades socioemocionais fundamentais: empatia, comunicação não violenta, escuta ativa, resolução colaborativa de problemas e cooperação (ROSENBERG, 2006). Essas competências, reconhecidas pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018), contribuem para a formação integral e para a construção de ambientes mais justos e inclusivos.

A adoção de inovações pedagógicas encontra resistências culturais e organizacionais. O modelo de mudança de Lewin (1951), composto pelas fases de descongelar–mudar–recongelar, oferece um guia para transições institucionais, embora contextos educacionais dinâmicos demandem ciclos contínuos de ajuste (PROSCI, 2020; WHATFIX, 2023).

A teoria da difusão de inovações (ROGERS, 2003) explica como atributos da inovação e perfis de adotantes influenciam a aceitação. No campo educacional, Fullan (2023) enfatiza que mudanças significativas requerem alinhamento entre políticas, formação docente e cultura escolar, com liderança distribuída.

A consolidação de práticas inovadoras exige condições estruturais e referenciais normativos claros. No Brasil, a BNCC orienta os currículos e fundamenta políticas de formação docente; sua efetivação demanda planejamento, recursos e acompanhamento (BRASIL, 2018). No eixo da formação inicial, a BNC-Formação, estabelecida pela Resolução CNE/CP nº 2/2019, define competências docentes e alinhamentos com a BNCC (BRASIL, 2019).





A integração pedagógica sustentável requer domínio do TPACK — conhecimento tecnológico-pedagógico do conteúdo (MISHRA; KOEHLER, 2006) —, o que implica formações vinculadas a problemas reais e não meramente instrumentais. Metodologias ativas, como aprendizagem por projetos, rotação por estações e sala de aula invertida, ampliam o engajamento; no Brasil, Moran (2015) destaca que, mesmo em contextos de menor infraestrutura, as TDIC podem ser eficazes quando centradas no estudante.

Já o UTAUT (VENKATESH et al., 2003) identifica fatores que influenciam a adoção tecnológica. A sustentabilidade das mudanças demanda ciclos de melhoria contínua e indicadores não apenas de infraestrutura, mas de impacto pedagógico. Fullan (2023) aponta que a coerência sistêmica e o foco no núcleo pedagógico são determinantes para manter as inovações. O envolvimento de famílias e comunidade é estratégico para legitimar e potencializar mudanças. O modelo de Epstein (2002) organiza seis tipos de envolvimento, enquanto Freire (2013) propõe uma pedagogia dialógica e problematizadora, capaz de articular saberes locais e fortalecer a autonomia coletiva.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A experiência pedagógica relatada insere-se no contexto dos desafios e oportunidades na implementação de práticas inovadoras no ambiente escolar. À luz do modelo de mudança de Lewin (1951), observa-se que a ação promoveu um “descongelamento” de práticas tradicionais, introduzindo metodologias centradas na participação ativa e no protagonismo discente, para então consolidar novas formas de interação entre estudantes, docentes, famílias e comunidade. Sob a perspectiva da teoria da difusão de inovações (ROGERS, 2003), a escolha do teatro e da ludicidade como linguagens pedagógicas apresentou atributos favoráveis à adoção — como observabilidade, compatibilidade com valores escolares e potencial de engajamento —, contribuindo para reduzir resistências culturais e organizacionais.





A iniciativa também dialoga com a necessidade de infraestrutura e governança adequadas. Embora realizada com recursos materiais simples e de forma voluntária, a ação contou com a integração da gestão, coordenação pedagógica e grêmio estudantil, reforçando a importância do planejamento, do alinhamento institucional e da clareza de objetivos, conforme indicam a BNCC (BRASIL, 2018) e a BNC-Formação (BRASIL, 2019). No campo da capacitação docente, o projeto evidencia a aplicação de metodologias ativas, articuladas a problemas reais e contextuais, em consonância com o modelo TPACK (MISHRA; KOEHLER, 2006) e com a visão de Moran (2015) sobre a centralidade do estudante, mesmo em contextos de menor infraestrutura. Para garantir sustentabilidade e mensurar resultados, seria pertinente incorporar ciclos de melhoria contínua e indicadores que contemplem não só a infraestrutura, mas o impacto pedagógico e socioemocional (FULLAN, 2023).

O envolvimento de famílias e comunidade, fortemente presente na experiência, encontra respaldo no modelo de Epstein (2002) e na pedagogia dialógica de Freire (2013), fortalecendo a territorialidade educativa e criando redes de cooperação. Nesse sentido, a ação não se limitou a intervenções pontuais, uma vez que a escola já trabalha em seus planos a busca da consolidação de uma cultura de paz, respeito e solidariedade, elementos fundamentais para a construção de uma escola mais inclusiva e cidadã.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a execução contínua deste projeto visa a formar estudantes mais conscientes, respeitosos e solidários. Ao utilizar o teatro e a ludicidade como instrumentos pedagógicos, a iniciativa adota uma abordagem inovadora e afetiva, centrada no desenvolvimento dos processos de aprendizagem, na empatia e na promoção de uma cultura de paz no âmbito escolar, com a participação de todos os envolvidos — professores e estudantes. O projeto propõe o resgate do autocuidado e do cuidado com o próximo, respeitando as diferenças — inclusive de crenças —, com a meta de reduzir a ocorrência de preconceito e exclusão, aprimorar as relações interpessoais e incentivar a formação de indivíduos críticos, participativos e comprometidos com a transformação social.

Por fim, recomenda-se a continuidade de estudos que avaliem empiricamente os impactos do projeto em diferentes contextos educacionais, bem como o aprofundamento de instrumentos e indicadores de acompanhamento. Abre-se, igualmente, espaço para novos





diálogos com as análises desenvolvidas ao longo deste trabalho, de modo a fortalecer a produção de conhecimento e a orientar práticas escolares mais inclusivas e cidadãs.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 09 ago. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. **BNC-Formação**. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 09 ago. 2025.

CAIRNS, E.; CAIRNS, T. Conflict and peace education: the role of the school in peace building. **Prospects**, v. 28, p. 35–46, 1998. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02737770>. Acesso em: 09 ago. 2025.

CASEY, A.; LARSON, H. Restorative practices in schools: building a culture of peace. **Conflict Resolution Quarterly**, v. 36, n. 4, p. 367–389, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1002/crq.21245>. Acesso em: 09 ago. 2025.

EPSTEIN, J. L. School, family, and community partnerships: caring for the children we share. Washington, DC: **U.S. Department of Education**, 2002. Disponível em: <https://www.govinfo.gov/content/pkg/ERIC-ED467082/pdf/ERIC-ED467082.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2025.

EPSTEIN, J. L. School, family, and community partnerships: your handbook for action. 2. ed. Thousand Oaks: **Corwin Press**, 2002. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED467082.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: <https://cpers.com.br/wp-content/uploads/2019/08/Pedagogia-da-Autonomia.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 62. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FULLAN, M. **The new meaning of educational change**. 6. ed. New York: Teachers College Press, 2023.

FULLAN, M. The principal: three keys to maximizing impact. 2. ed. San Francisco: **Jossey-Bass**, 2023. Disponível em: <https://michaelfullan.ca>. Acesso em: 09 ago. 2025.

GALTUNG, J. Peace by peaceful means: peace and conflict, development and civilization. Oslo: **PRIO**; London: Sage, 1996. Disponível em: <https://www.galtung-institut.de/en/publications/>. Acesso em: 09 ago. 2025.





LEWIN, K. Field theory in social science: selected theoretical papers. New York: **Harper & Row**, 1951. Disponível em: <https://www.prosci.com/blog/lewins-change-theory>. Acesso em: 09 ago. 2025.

MISHRA, P.; KOEHLER, M. J. Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. **Teachers College Record**, v. 108, n. 6, p. 1017–1054, 2006. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ868626.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2025.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. 2015. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf. Acesso em: 09 ago. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. Nova York: **ONU**, 1999. Disponível em: <https://digitallibrary.un.org/record/274545>. Acesso em: 09 ago. 2025.

PROSCI. 9 Change management models to compare. 2024. Disponível em: <https://www.prosci.com/blog/change-management-models>. Acesso em: 09 ago. 2025.

ROGERS, E. M. Diffusion of innovations. 5. ed. **New York: Free Press**, 2003. Disponível em: <https://teddykw2.files.wordpress.com/2012/07/everett-m-rogers-diffusion-of-innovations.pdf>. Acesso em: 09 ago. 2025.

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

UNESCO. **Manifesto 2000 por uma Cultura de Paz e Não Violência**. Paris: UNESCO, 2000. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/culture-of-peace>. Acesso em: 09 ago. 2025.

VENKATESH, V. et al. User acceptance of information technology: toward a unified view. **MIS Quarterly**, v. 27, n. 3, p. 425–478, 2003. DOI: <https://doi.org/10.2307/30036540>. Acesso em: 09 ago. 2025.

