



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

Rosineide Cardoso de Souza<sup>1</sup>  
Letícia Barbosa de Castro<sup>2</sup>  
Kemely Araújo Pereira<sup>3</sup>

### 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.<sup>º</sup> ao 8.<sup>º</sup> 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.

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

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

<sup>3</sup> Graduanda do 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 estudiantil 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.

IX Seminário Nacional do PIBID

## 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](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: PRIOR; 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](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.

