

FACULDADES EST
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TEOLOGIA
KATIUSCIA OLIVEIRA TEIXEIRA

**CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM PRÁTICA PARA A
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

São Leopoldo
2025

KATIUSCIA OLIVEIRA TEIXEIRA

**CULTURA DE PAZ E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM PRÁTICA PARA A
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Dissertação de Mestrado
Para a obtenção do grau de
Mestre em Teologia
Faculdades EST. Programa De Pós-
Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião,
Teologia e Sociedade.
Linha de Pesquisa: Fenômeno
Religioso e Práxis Educativa na
América Latina

Orientadora: Profa. Dra. Laude Erandi Brandenburg

São Leopoldo
2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T266c Teixeira, Katiuscia Oliveira

Cultura de paz e educação: uma abordagem prática para a transformação social / Katiuscia Oliveira Teixeira; orientadora Laude Erandi Brandenburg. – São Leopoldo : EST/PPG, 2025.

156 p. ; 31 cm

Dissertação (Mestrado) – Faculdades EST. Programa de Pós-Graduação. Mestrado em Teologia. São Leopoldo, 2025.

1. Paz - Estudo e ensino. 2. Teologia da libertação. 3. Educação - Aspectos sociais - Brasil. 4. Prática de ensino. I. Brandenburg, Laude Erandi, orientadora. II. Título.

Ficha elaborada pela Biblioteca da EST

KATIUSCIA OLIVEIRA TEIXEIRA

**CULTURA DA PAZ E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM PRÁTICA PARA A
TRANSFORMAÇÃO SOCIAL**

Dissertação de Mestrado
Para a obtenção do grau de Mestra em Teologia
Faculdades EST
Programa de Pós-Graduação em Teologia
Área de Concentração: Religião, Teologias e
Sociedade

Data de Aprovação: 11 de agosto de 2025

PROF^a, DR^a. LAUDE ERANDI BRANDENBURG (PRESIDENTE)
Assinado digitalmente

PROF. DR. CHARLES KLEMZ (EST)
Assinado digitalmente

PROF^a, DR^a. VANESSA RAQUEL DE ALMEIDA MEIRA (UNASP)
Docente visitante

Assinado
digitalmente por:
Charles Klemz
XXX-367-189-XX
Data: 12/08/2025
12:34:45 -03:00



Assinado
digitalmente por:
Lauda Erandi
XXX-456-789-XX
Data: 12/08/2025
15:04:15 -03:00



Dedico este trabalho a todos aqueles e todas aquelas que acreditam no poder transformador do conhecimento e na força da educação como instrumento de mudança social.

Aos que lutam incansavelmente por ideais nobres, construindo pontes onde outros veem abismos e plantando sementes de esperança, onde outros enxergam apenas terreno árido.

Àqueles e aquelas que compreendem que o verdadeiro aprendizado transcende as páginas dos livros e se materializa no compromisso com o bem comum, na dedicação ao próximo e na busca constante por um mundo mais justo e fraternal.

A todas e todos os educadores, pesquisadores, educadoras, pesquisadoras estudantes, que fazem da ciência uma missão de vida, transformando teoria em prática e conhecimento em ação.

E especialmente àqueles e aquelas que, como eu, acreditam que cada conquista acadêmica deve ser compartilhada, multiplicada e colocada a serviço da humanidade, pois o saber que não se transforma em benefício coletivo, permanece incompleto.

Que este trabalho seja uma pequena e simples contribuição para o grande mosaico do conhecimento humano, e que possa inspirar outros e outras a seguirem na jornada infinita do aprender e do servir.

“O conhecimento só se completa quando se transforma em sabedoria e serviço de amor”.

AGRADECIMENTOS

Primordialmente, minha gratidão se dirige a Deus, fonte das leis universais que se consubstanciam na lei do amor, pela força nos momentos de fraqueza e pela luz nos tempos de escuridão.

Agradeço também às minhas raízes, a José Pedro e Antonieta, que me concederam a vida e incentivaram meus primeiros passos, plantando valores e oferecendo amor incondicional.

Meu reconhecimento se estende aos grandes incentivos que recebi ao longo desta jornada: ao meu irmão, Dr. Kildare Oliveira Teixeira, meu maior incentivador em todos os tempos, exemplo de perseverança e parceria; a Luiz Carlos, pela presença essencial e pelo companheirismo verdadeiro; e à CAPES, por seu fomento indispensável, sem o qual este sonho jamais teria sido conquistado.

Essa dedicação só foi possível pelo apoio da minha amada família: a Larissa e Levi, meus pequenos tesouros, que souberam compreender as ausências com maturidade admirável; um agradecimento especial a Luiz Filho e Vitória, anjos que assumiram o cuidado com dedicação soberana; e à Francisca, parceira fundamental no zelo pelo lar e por minha família, com imenso amor.

No campo acadêmico, sou grata ao corpo docente, que com carinho e paciência acolheu meu retorno aos estudos, e à minha orientadora, de imensa sabedoria, que soube incentivar, motivar e corrigir, fazendo o aprendizado florescer. Igualmente, agradeço às parcerias de jornada: ao coletivo de colegas de curso, que me ofereceram auxílio com espírito de solidariedade, assim como Prof. Dr. Rowayne Soares; à Casa das Irmãs Diaconisas, local de acolhimento e paz; e à minha querida amiga Zilde, por ser um porto seguro.

A cada pessoa aqui mencionada, expresso minha eterna gratidão e o compromisso para uma caminhada conjunta. Que nossas conquistas sejam o início de novas realizações, em união por propósitos nobres. Que a força que nos guia nos abençoe e nos mantenha em coletividade pela luta por nossos ideais, pois a união nos fortalece na conquista da paz.

Gratidão!

*As pessoas educam para a competição e
esse é o princípio de qualquer guerra.
Quando educarmos para cooperarmos e
sermos solidários uns com os outros,
nesse dia, estaremos a educar para a
Paz.*

Maria Montessori -1870-1952.

RESUMO

A presente dissertação de mestrado, intitulada “Educação para a Cultura de Paz: uma Abordagem Prática para Transformação Social”, analisa questões urgentes do cenário educacional brasileiro, marcado por elevados índices de violência escolar, desigualdades sociais e múltiplas formas de intolerância. Em um contexto em que a construção da paz se torna essencial para a transformação educacional e social, o contexto educativo enfrenta desafios como exclusão, preconceito e dificuldades na promoção de uma convivência pacífica e inclusiva. Dados do Ministério dos Direitos Humanos apontam um aumento de 254% nos casos de violência escolar entre 2013 e 2023, passando de 3,7 mil para 13,1 mil ocorrências, incluindo 2,2 mil casos de violências autoprovocadas, o que evidencia a gravidade e a complexidade dos problemas vivenciados pela comunidade escolar no Brasil. O estudo tem por objetivo investigar estratégias que integrem práticas pedagógicas e princípios teológicos para fortalecer a cultura da não-violência no meio educacional, promovendo a inclusão, respeito à diversidade e o compromisso com a justiça social.

Trata-se de pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico e estudo de caso, realizada através de publicações e registros existentes em sites, blogs, utilizando análise documental acadêmica e diálogo com docentes/gestores de práticas de formação pacificadoras, coletando dados existentes, aplicados em projetos como Coletivo Fora da Caixa e registrados, utilizando técnicas de análise do conteúdo para tratamento das informações. Adota uma perspectiva interdisciplinar que articula educação, teologia e estudos para a paz, examinando como valores como compaixão, justiça e reconciliação podem ser incorporados em práticas pedagógicas que respeitem a diversidade religiosa e a laicidade do Estado. Fundamenta-se nas contribuições de Johan Galtung, Paulo Freire, Edgar Morin, Maria Montessori, Leonardo Boff e Nei Alberto Salles Filho, cujas abordagens dialogam para propor soluções inovadoras à violência escolar. A pesquisa justifica-se pela necessidade urgente de desenvolver alternativas concretas para a promoção de ambientes escolares mais inclusivos e transformadores. Os resultados oferecem subsídios teóricos e práticos para fortalecer a formação docente, orientar políticas educacionais eficazes e consolidar práticas pedagógicas que promovam valores éticos universais, reafirmando a relevância da educação para a paz no contexto brasileiro contemporâneo.

Palavras-chave: Cultura de Paz, Educação para a Paz, Teologia da Libertação, Transformação Social, Inclusão Educacional.

ABSTRACT

This master's thesis, entitled "Education for a Culture of Peace: A Practical Approach to Social Transformation," analyzes urgent issues in the Brazilian educational landscape, marked by high rates of school violence, social inequalities, and multiple forms of intolerance. In a context where peace building becomes essential for educational and social transformation, the educational context faces challenges such as exclusion, prejudice, and difficulties in promoting peaceful and inclusive coexistence. Data from the Ministry of Human Rights indicate a 254% increase in cases of school violence between 2013 and 2023, rising from 3,700 to 13,100 occurrences, including 2,200 cases of self-inflicted violence, which highlights the seriousness and complexity of the problems experienced by the school community in Brazil. The study aims to investigate strategies that integrate pedagogical practices and theological principles to strengthen the culture of non-violence in the educational environment, promoting inclusion, respect for diversity, and commitment to social justice. This is a qualitative research study of a bibliographical nature and case study, conducted through publications and records existing on websites and blogs, using academic document analysis and dialogue with teachers/managers of peacemaking training practices. It collected existing data applied in projects such as the "Out of the Box Collective" and recorded data, using content analysis techniques to process the information. It adopts an interdisciplinary perspective that articulates education, theology, and peace studies, examining how values such as compassion, justice, and reconciliation can be incorporated into pedagogical practices that respect religious diversity and the secular nature of the State. It is based on the contributions of Johan Galtung, Paulo Freire, Edgar Morin, Maria Montessori, Leonardo Boff, and Nei Alberto Salles Filho, whose approaches dialogue to propose innovative solutions to school violence. The research is justified by the urgent need to develop concrete alternatives for promoting more inclusive and transformative school environments. The results offer theoretical and practical support for strengthening teacher training, guiding effective educational policies, and consolidating pedagogical practices that promote universal ethical values, reaffirming the relevance of education for peace in the contemporary Brazilian context.

:

Keywords: Culture of Peace, Education for Peace, Liberation Theology, Social Transformation, Educational Inclusion

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	17
2 CONCEITO DE CULTURA DE PAZ: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS.....	29
 2.1 CONCEITOS E EVOLUÇÃO HISTÓRICA A CULTURA DE PAZ.....	30
2.1.1 Declaração das Nações Unidas sobre a Cultura de Paz (1999)	32
2.1.2 A Importância da Cultura de Paz no Século XXI	33
2.1.3 Conflito, Violência e Paz: Abordagens Teóricas.....	34
 2.2 DISCUSSÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DO DIÁLOGO INTERCULTURAL, DA JUSTIÇA SOCIAL E DOS DIREITOS HUMANOS NA CULTURA DE PAZ	38
 2.3 EDUCAÇÃO COMO UM CAMINHO PARA PAZ.....	41
 2.4 REEDUCAÇÃO EM VALORES: EMPATIA, RESPEITO E DIÁLOGO	43
2.4.1 Práticas Pedagógicas para uma Cultura de Paz na Escola	45
2.4.2 Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido e a Educação Libertadora	57
2.4.3 Educação transformadora e abordagem crítica e emancipatória	59
 2.5 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR	61
3 TEOLOGIA E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM INTEGRADORA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL	65
 3.1 A TEOLOGIA COMO PROMOTORA DA JUSTIÇA, COMPRAIXÃO E RECONCILIAÇÃO	66
 3.2 EXPERIÊNCIAS TEOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ.....	70
 3.3 INTERSECCIONALIDADE ENTRE ESPIRITUALIDADE, ÉTICA E CIDADANIA	73
3.3.1 Exemplos Práticos: Comunidades Eclesiais de Base e Educação Popular Cristã	77
3.3.2 Educação Luterana e Cultura de Paz: Práticas Educativas da IECLB no Contexto Brasileiro.....	82
4 PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ.....	89

4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ EM BASE CONCEITUAL E HISTÓRICA.....	91
4.2 ESTUDO DE CASOS: PROJETOS SOCIAIS E ESCOLARES NO BRASIL E NO MUNDO	95
4.3 METODOLOGIA PARTICIPATIVA E DIALÓGICA CINCO PEDAGOGIAS INTEGRADAS DA PAZ.....	98
4.3.1 Relatos de entrevistas com os e as participantes, educandos e educandas, educadores e educadoras e agentes comunitários	102
4.3.2 Indicadores de impacto social e educacional.....	105
4.3.3 Resultados observados e desafios enfrentados	107
5 CONTRIBUIÇÃO PARA UMA SOCIEDADE PACIFICADA	115
5.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ	116
5.2 PROPOSTA CONCRETA PARA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS	119
5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORAS E EDUCADORES	121
5.4 O PAPEL DAS COMUNIDADES RELIGIOSAS, ESCOLAS E ONGS	124
5.4.1 Base Conceitual da Intersetorialidade na Educação Para a Paz.....	124
5.4.2 Contribuições Específicas Das Comunidades Religiosas.....	125
5.4.3 Exemplos Concretos de Projetos e Instituições	128
5.5 Síntese Dos Aprendizados e Articulações Possíveis.....	131
5.5.1 Síntese da contribuições Teóricas	131
5.5.2. Síntese das Experiências Práticas.....	133
5.5.3 Articulações Possíveis para Políticas Públicas	133
5.5.4. Perspectivas Futuras	134
6 CONCLUSÃO	137
REFERÊNCIAS	145

1 INTRODUÇÃO

A presente pesquisa aborda a temática da “Educação para a Cultura de Paz: uma Abordagem Prática para a Transformação Social”, investigando a interseção entre educação e teologia no contexto brasileiro. O estudo concentra-se na análise de como a integração de princípios teológicos em práticas pedagógicas pode fortalecer a construção da paz no meio educacional, promovendo a inclusão, respeito à diversidade e a mudança societária.

A cultura de paz, conforme definida pela UNESCO (UNESCO, 2022, p. 8), configura-se como “um conjunto de valores, atitudes, tradições e comportamentos que promovem a convivência harmoniosa e a resolução pacífica de conflitos”¹. Esta concepção transcende a mera ausência de violência, constituindo-se como um problema dinâmico e participativo que demanda o desenvolvimento das competências socioemocionais, valores éticos e práticas pedagógicas inovadoras.

No contexto contemporâneo brasileiro, a educação para a cultura de paz emerge como resposta necessária aos desafios impostos pela crescente complexidade social. Para Morin (Morin, 2000, p. 89) “a educação deve favorecer a aptidão natural da mente para formular e resolver os problemas essenciais e, correlativamente estimular o uso pleno da inteligência geral”². Esta perspectiva alinha-se com a necessidade de formar cidadãos capazes de compreender e transformar realidades sociais marcadas por múltiplas formas de violência e exclusão.

A relevância desta investigação fundamenta-se na compreensão de que a escola, enquanto espaço privilegiado de formação humana, possui papel fundamental na construção de sociedades mais justas e pacíficas.

Para Brandenburg, “a teologia compreendida em sua dimensão libertadora e humanizadora oferece recursos conceituais e práticos que podem

¹ UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. 2022. p. 8.

² MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro.** 2^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. p. 89.

enriquecer significativamente os processos educativos voltados para a promoção da paz, da justiça e da reconciliação”³

No âmbito educacional brasileiro, a necessidade de implementar uma cultura pedagógica da não-violência nas escolas, tornou-se uma urgência diante dos crescentes índices de violência escolar. Dados do Ministério dos Direitos Humanos e da Cidadania revelam que o número de vítimas de violência escolar cresceu de 254% entre 2013 e 2023, saltando de 3,7 mil para 13,1 mil casos registrados por.⁴ Esta realidade alarmante evidencia a necessidade de desenvolver alternativas concretas e eficazes para enfrentar esses desafios através da abordagem educativa transformadora.

A articulação entre educação e teologia, proposta neste estudo, não se configura como imposição doutrinária, mas como convergência de valores universais que encontram na experiência teológica uma fonte de inspiração para a transformação social. Esta perspectiva dialoga com as contribuições de autores como Paulo Freire para quem “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. Análise da realidade. Não pode fugir da discussão criadora, sob a pena de ser uma farsa”.⁵

A dimensão interdisciplinar desta pesquisa articula três campos fundamentais do conhecimento: educação, teologia e estudos para a paz. Esta articulação permite uma compreensão mais ampla e profunda dos fenômenos educacionais, superando abordagens fragmentadas que limitam o potencial transformador da educação. Como observa Galtung, “a paz positiva pressupõe a eliminação de todas as formas de violência, sejam elas diretas estruturais ou culturais”.⁶ Demandando estratégias educativas que abordem simultaneamente essas múltiplas dimensões.

A pesquisa justifica-se pela urgente necessidade de desenvolver alternativas concretas para enfrentar a crescente violência escolar e promover a formação pacificadora no sistema educacional brasileiro. A abordagem integradora proposta oferece contribuições inovadoras ao articular educação, espiritualidade e teologia de

³ BRANDENBURG, Laude Erandi. **Curriculum e Práxis Educativas**. Apontamentos da aula Ministrada no curso de Mestrado Profissional. Módulo 2. São Leopoldo: Faculdades EST, 2024. Notas de aula.

⁴ BRASIL. Ministério de Direitos Humanos e Cidadania. **Dados sobre violência escolar no Brasil: 2013-2023**. Brasília: MDHC, 2023.

⁵ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002. p. 45.

⁶ GALTUNG, Johan. **Peace by peaceful means: peace and conflict, development and civilization**. Oslo: International Peace Research Institute, 1996. p. 112.

forma respeitosa à diversidade e aos princípios democráticos, visando a formação integral das e dos estudantes e a transformação educacional.

A fundamentação teórica desta justificativa encontra respaldo na compreensão de que a educação contemporânea enfrenta desafios que transcendem a mera transmissão de conhecimentos. Como afirma Salles Filho, “a cultura da paz cabe e vale para todos os seres humanos”, evidenciando o seu caráter universal e inclusivo.⁷ Esta perspectiva alinha-se com a necessidade de formar sujeitos críticos éticos e comprometidos com a mudança societária.

A cultura de paz é reconhecida internacionalmente como essencial para a construção de sociedades justas e pacíficas, conforme a Declaração da ONU e a UNESCO.⁸ A educação desempenha papel central na formação de valores éticos e sociais, enquanto a teologia oferece um embasamento moral e espiritual que pode promover essa formação. No entanto, a abordagem educacional tradicional raramente integra essa dimensão teológica, o que limita o potencial transformador da educação para a paz.

A Inovação metodológica proposta nesta pesquisa reside na articulação entre princípios pedagógicos críticos e valores teológicos universais, respeitando a laicidade do Estado. Essa articulação não busca o proselitismo religioso, mas sim a identificação de valores compartilhados que buscam fortalecer a formação ética e cidadã das e dos estudantes. Como apresenta Küng, “não haverá paz entre as nações sem paz entre as religiões”⁹, destacando a importância do diálogo inter-religioso na construção da paz.

O contexto educacional brasileiro apresenta desafios específicos que demandam uma resposta articulada e fundamentada. Conforme destacado por Guimarães, “[...] não há paz sem educação para paz [...]”¹⁰, evidenciando que a transformação das relações sociais se inicia com a reeducação dos valores no

⁷ SALLES FILHO, 2019, p. 368.

⁸ A Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz foi aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas através da Resolução A/RES/53/243, em 13 de setembro de 1999, estabelecendo os fundamentos para a promoção da cultura de paz mundialmente. A UNESCO foi designada como organização coordenadora das atividades do Ano Internacional da Cultura de Paz (2000) e da Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo (2001-2010).

⁹ KÜNG, Hans. **Projeto de ética mundial**: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. São Paulo: Paulinas, 2005. p. 17.

¹⁰ GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias: EDUCS, 2005. p. 364.

cotidiano escolar. A literatura especializada aponta que a integração de dimensões espirituais e teológicas pode fortalecer valores como compaixão, solidariedade, justiça e resiliência, contribuindo para a formação integral dos sujeitos.

A relevância social desta pesquisa amplia-se quando consideramos o papel da escola como espaço de socialização e formação da cidadania. Na perspectiva de Macedo, Magalhães e Souza, “a escola é tradicionalmente conhecida como espaço privilegiado de preparação do ser humano para a vida em sociedade, o lócus formativo para cidadania, cujo trabalho sucede ao da instituição familiar”.¹¹ Esta compreensão reforça a responsabilidade da escola na formação de valores e atitudes que promovam a convivência pacífica e respeitosa.

A relevância social da pesquisa é, também, fundamentada no reconhecimento de que a escola, como espaço privilegiado de formação humana, possui papel fundamental na construção de uma sociedade mais justa e pacífica. O Documento de Aparecida enfatiza que “a educação humaniza e personaliza o ser humano quando consegue que este desenvolva plenamente o seu pensamento e sua liberdade, fazendo-o frutificar em hábitos de compreensão, iniciativa de comunhão com a totalidade da ordem real”.¹²

A dimensão ética desta pesquisa fundamenta-se no reconhecimento de que a formação integral do ser humano não pode prescindir da dimensão espiritual e transcendente. Esta perspectiva não contradiz os princípios da laicidade, mas os enriquece ao incorporar valores universais que transcendem fronteiras confessionais. Como observa Boff, a transformação necessária da relação do ser humano com a Terra “consolida quando acompanhada de uma revolução espiritual despertando a dimensão mais profunda que está em nós, que nos torna sensíveis, à solidariedade, à cooperação, à compaixão, à fraternidade universal, à justiça para todos”.¹³

A pesquisa encontra respaldo na recente aprovação da Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas (PL 1482/2023), que prevê a criação de protocolos de prevenção e gestão de crise, capacitação de profissionais da

¹¹ MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; MAGALHÃES, Karen Ingred Nogueira; SOUZA, José Mário de. **Educação para a Cultura de Paz e Formação de Professores**. Revista de Iniciação à Docência, v. 8, n.1, 2023, p. 3.

¹² DOCUMENTO DE APARECIDA. **Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe**, 13-31 de maio de 2007, 2^a edição, CNBB, Paulinas, Paulus, São Paulo, 2007.p. 152, nº 330.

¹³ BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: o que é - o que não é. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 20.

educação e estimular à criação de espaços de diálogo nas escolas.¹⁴ A proposta de integração de princípios teológicos e práticas espirituais oferece subsídios teóricos e metodológicos para a implementação efetiva dessa política.

A contribuição acadêmica desta pesquisa reside na sistematização de uma abordagem teórico-metodológica que articula três campos de conhecimento tradicionalmente separados: educação, teologia e estudos para a paz. Esta articulação oferece novas perspectivas para a compreensão dos fenômenos educacionais e para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais eficazes na promoção da paz.

Apesar dos avanços no campo educacional, o meio educacional brasileiro ainda enfrenta desafios significativos, relacionados à exclusão, à intolerância e à dificuldade de promover uma convivência verdadeiramente pacífica e inclusiva. Muitos e muitas estudantes continuam à margem do processo educativo devido à ausência de práticas pedagógicas acolhedoras, capazes de valorizar a diversidade e promover o respeito mútuo.

A complexidade do problema educacional brasileiro manifesta-se em múltiplas dimensões que se inter-relacionam de forma dinâmica. Conforme Azzolini, a violência estrutural “é mais sutil e difícil de perceber, mas perpetua a opressão por meio da distribuição desigual de recursos e direitos básicos”.¹⁵ Esta perspectiva evidencia que os problemas enfrentados pelas escolas brasileiras não se limitam a manifestações diretas de violência, mas incluem formas mais sutis de exclusão e marginalização.

A análise dos dados estatísticos sobre violência escolar revela não apenas o crescimento quantitativo do caos, mas também sua diversificação qualitativa. Além dos 13,1 mil casos registrados pelo Ministério dos Direitos Humanos, observa-se o surgimento de novas formas de violência relacionadas ao uso das tecnologias digitais, as transformações nas relações de gênero e os crescentes índices de ansiedade e depressão entre as pessoas estudantes.¹⁶ Este cenário demanda abordagem educativa que contemplem a complexidade dos fenômenos sociais contemporâneos.

¹⁴ BRASIL. Projeto de Lei nº 1.482/2023. **Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas**. Brasília: Senado Federal, 2023.

¹⁵ AZZOLINI, Denis. **Estudos para a Paz**: uma abordagem interdisciplinar e prática. São Paulo: ed. Fontes, 2024. p. 8-9.

¹⁶ Referência a dados compilados sobre violência escolar e suas manifestações contemporâneas no Brasil.

A literatura especializada indica que a integração de dimensões espirituais e teológicas pode fortalecer valores essenciais para a convivência pacífica, contudo. A efetivação dessas práticas encontra obstáculos relacionados à resistência à pluralidade religiosa e ao desafio de articular espiritualidade e laicidade no espaço escolar. A distinção entre teologia e espiritualidade, bem como a necessidade de evitar práticas proselitistas exigem que a escola seja um espaço de diálogo, reflexão, ética e respeito à diversidade, sem renunciar à promoção de valores universais.

A resistência à integração de dimensões espirituais no contexto educativo, muitas vezes decorre de mal-entendidos conceituais sobre a relação entre laicidade e espiritualidade. Como esclarece Libâneo, “a reconciliação não é apenas espiritual, mas envolve a restauração das relações sociais políticas e econômicas”.¹⁷

Outro aspecto fundamental do problema reside na formação inadequada dos profissionais da educação para lidar com questões relacionadas à diversidade cultural, religiosa e social. Como afirma Candau, “os professores não estão preparados” e os cursos de formação docente “tem privilegiado outras dimensões da formação docente e o debate em torno da construção de atitudes comportamentos e valores orientados para a formação da cidadania e para a promoção de uma cultura da não-violência - em geral não está presente nesses cursos ou é muito frágil”.¹⁸

A fragmentação do conhecimento constitui outro obstáculo significativo para a implementação de práticas educativas integradoras. Como observa Morin, a educação tradicional “tende a fragmentar e compartimentar o conhecimento bem como a tomada das técnicas autônomas em relação às preocupações existenciais e humanas”.¹⁹ Esta fragmentação dificulta a compreensão holística dos fenômenos sociais e limita o desenvolvimento de abordagens educativas que contemplam a complexidade da condição humana.

Nesse contexto, emerge a questão central que orienta esta investigação: De que maneira a integração de princípios teológicos em práticas pedagógicas pode fortalecer a cultura de paz no meio educacional brasileiro, promovendo a inclusão, o respeito à diversidade e à transformação social?

¹⁷ LIBÂNIO, João Batista. **A volta à grande disciplina**. São Paulo: Loyola, 2001, p. 89.

¹⁸ CANDAU, Vera. **Educação para a paz**: desafio urgente e necessário. [Entrevista concedida a Marcus Tavares]. Planeta Ponto Com, p. 4.

¹⁹ MORIN, 2000, p. 91.

A delimitação temporal e espacial do problema considera as especificidades do contexto educacional brasileiro do século XXI, marcado pela promulgação de marcos legais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014 - 2024) e a aprovação da Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas (PL 1482/2023). Este contexto legal oferece respaldo institucional para o desenvolvimento de práticas educativas e inovadoras que integram diferentes dimensões da formação humana.

Como objetivo geral, a pesquisa visa investigar de que maneira a integração de princípios teológicos em práticas pedagógicas pode fortalecer a cultura de paz no ambiente escolar brasileiro, promovendo a inclusão, o respeito à diversidade e a transformação social.

Este objetivo geral orienta-se pela compreensão de que a educação para a paz demanda abordagens interdisciplinares que contemplem não apenas as dimensões cognitivas e sociais da formação humana, mas também suas dimensões éticas, espirituais e transcendentais. Como afirma Salles Filho, a "pedagogia dos valores humanos" constituem "componentes essenciais da educação para a paz, enfatizando a reflexão e o diálogo sobre valores humanos em suas diversas dimensões, incluindo aspectos intergeracionais, inter-religiosos e interculturais".²⁰

A investigação proposta busca contribuir para o avanço do conhecimento científico em educação através da sistematização de uma abordagem teórico-metodológica que articule educação crítica, valores teológicos universais e práticas de cultura de paz. Esta articulação visa superar dicotomias entre secular e religiosa, individual e coletivo, teoria e prática, oferecendo alternativas concretas para os desafios educacionais contemporâneos.

O trabalho busca analisar os objetivos específicos e fundamentos teóricos da cultura de paz na literatura especializada, examinando as contribuições de Johan Galtung, Paulo Freire, Edgar Morin para a compreensão das dimensões da paz positiva, educação libertadora e pensamento complexo. O primeiro objetivo específico visa estabelecer uma base teórica para a pesquisa, através do exame crítico das principais contribuições contextuais no campo dos estudos para a paz e da educação crítica. A análise das obras de Galtung permitirá compreender a evolução dos conceitos de paz negativa e paz positiva, bem como as dimensões

²⁰ SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de paz e educação para a paz: olhares a partir da complexidade.** 1. ed. Curitiba: Papirus, 2019. p 368.

estruturais e culturais da violência. Como observa Galtung, “A paz positiva pressupõe a promoção ativa da justiça social, da igualdade do diálogo”²¹, conceito fundamental para a compreensão contemporânea da cultura de paz.

A investigação das contribuições de Paulo Freire contemplará especialmente sua concepção de educação libertadora e suas implicações para a formação da consciência crítica. Para Freire, “a educação autêntica não se faz de “A para B” ou “A sobre B”, mas de “A com B” mediatizados pelo mundo”.²² Esta perspectiva dialógica oferece fundamentos essenciais para o desenvolvimento de práticas educativas que promovam a cultura de paz através do respeito à diversidade e da valorização do conhecimento das e dos estudantes.

Análise das obras de Edgar Morin focalizará sua proposta de educação para a complexidade e os sete saberes necessários à educação do futuro. Para Morin, “a educação deve favorecer a aptidão natural da mente para formular e resolver os problemas essenciais”²³, perspectiva que se alinha com a necessidade de formar sujeitos capazes de compreender e transformar realidades sociais complexas.

Examinar as práticas pedagógicas para formação da cultura de paz, sistematizando cinco pedagogias propostas por Nei Alberto Salles Filho e analisando as metodologias como aprendizagem cooperativa, comunicação não violenta e mediação de conflitos no contexto educacional faz parte desse trabalho.

A sistematização das cinco pedagogias propostas por Salles Filho, pedagogia dos valores humanos, pedagogia dos direitos humanos, pedagogia da conflitologia, pedagogia da ecoformação e pedagogia das vivências/convivências, constitui contribuição fundamental para a compreensão das dimensões práticas da educação para a paz.²⁴ Estas pedagogias oferecem um marco metodológico integrado que contempla diferentes aspectos da formação humana em sua integralidade.

A análise da aprendizagem cooperativa contemplará as suas contribuições para desenvolvimento de habilidades sociais e para a promoção de ambientes educativos inclusivos. De acordo com Johnson, Johnson e Smith, “A aprendizagem cooperativa aumenta o desempenho acadêmico, melhora as relações interpessoais

²¹ GALTUNG, 1996, p. 31.

²² FREIRE, 1987, p. 47.

²³ MORIN, 2000, p. 89.

²⁴ SALLES FILHO, 2019, p. 368.

e promove atitudes positivas entre as e os estudantes".²⁵ Esta metodologia se relaciona com os princípios da cultura de paz ao valorizar a colaboração, o respeito às diferenças e a construção coletiva do conhecimento.

O exame da comunicação não violenta focalizará sua aplicação no contexto educacional como ferramenta para resolução pacífica de conflitos e para o desenvolvimento de habilidades de diálogo. A mediação de conflitos será analisada como prática pedagógica que contribui para a formação da autonomia das e dos estudantes e para o fortalecimento da convivência democrática nas escolas.

O trabalho também busca investigar a articulação entre os princípios teológicos e práticas educativas através da análise das experiências das comunidades eclesiais de base (CEBs), da educação popular cristã e das práticas educativas da Igreja Evangélica de Confissão Luterana do Brasil (IECLB).

Esta investigação contemplará as experiências históricas de articulação entre fé e educação no contexto brasileiro, analisando como essas experiências podem contribuir para o desenvolvimento de práticas educativas integradoras na contemporaneidade. As Comunidades Eclesiais de Base representam um exemplo pragmático de educação popular que articula reflexão teológica, análise social e ação transformadora. Como afirma Boff, as CEBs constituem "uma nova forma de ser igreja, onde o povo simples se torna sujeito de sua própria evangelização e de sua própria libertação".²⁶

A análise da educação popular cristã focalizará suas contribuições metodológicas para o desenvolvimento de práticas educativas dialógicas e participativas. Esta modalidade educativa caracteriza-se pela opção preferencial pelas pessoas excluídas, pela metodologia participativa e pela articulação entre a educação e a reforma social. De acordo com Brandão, a educação popular cristã constitui "uma educação que nasce do povo, com o povo e para o povo, inspirada nos valores do Evangelho e comprometida com a construção do Reino de Deus na história".²⁷

O exame das práticas educativas da IECLB contemplará a sua contribuição para o desenvolvimento de uma educação confessional que respeita a diversidade e

²⁵ JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; SMITH, Karl A. Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, v. 25, n. 3&4, 2014, p. 85-118.

²⁶ BOFF, Leonardo. **Eclesiogênese**: as comunidades eclesiais de base reinventam a Igreja. Petrópolis: Vozes, 1977, p. 32.

²⁷ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p. 71.

promove valores de paz e justiça social. A experiência luterana no Brasil oferece exemplos concretos de como as instituições religiosas podem contribuir para a formação da cidadania e para a promoção da cultura de paz, respeitando os princípios da laicidade do Estado.

Sistematizar contribuições teóricas e práticas para implementação de políticas educacionais voltadas à cultura de paz, com base na análise de projetos como o programa de educação para a paz, do Coletivo Cultural Fora da Caixa e experiências internacionais documentadas apresenta-se também como uma tarefa.

A sistematização de contribuições teóricas e práticas visa oferecer subsídios concretos para a formulação e implementação de políticas educacionais que promovam a cultura de paz no sistema educacional brasileiro. Esta sistematização contemplará tanto experiências nacionais quanto internacionais, identificando boas práticas, desafios enfrentados e estratégias de superação.

A análise do Programa de Educação para a Paz do Coletivo Cultural Fora da Caixa oferecerá insights sobre metodologias participativas e dialógicas que têm demonstrado eficácia na formação de valores de paz entre crianças e jovens. Na perspectiva de Proença, este programa “atraiu o reconhecimento nacional e internacional de convites para apresentação em eventos de educação para a paz na Índia, México, Nepal, Estados Unidos e Brasil”²⁸, evidenciando sua relevância e potencial de replicação.

O exame de experiências internacionais contemplará projetos como Enabling University Peace Education Project (EUPE), implementado na Etiópia e Sudão, que demonstra a viabilidade da educação para a paz em contexto de conflito. Conforme Nur, o EUPE “Envolveu mais de 4.600 estudantes em sete universidades na Etiópia e no Sudão”²⁹, oferecendo importantes lições sobre metodologia de educação para paz em larga escala.

A sistematização contempla ainda a análise de marcos legais institucionais que favorecem a implementação da educação para a paz, incluindo a Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas (PL 1482/2023) e experiência de estados e municípios que têm desenvolvido políticas específicas nesta área, esta

²⁸ PROENÇA, Regina. **Educação para Paz** – Programa de Liderança e Saúde Emocional. Sorocaba: Openzine Fora da Caixa, 2025, p. 23.

²⁹ NUR, Hala. **The Enabling University Peace Education Project**. British Council, 2024, p. 15.

análise oferecerá subsídio para a formulação de políticas públicas mais eficazes e sustentáveis.

A estrutura da dissertação está organizada de forma a apresentar uma abordagem sistemática e progressiva sobre a temática da cultura de paz, educação e suas interconexões com a teologia, seguindo as diretrizes estabelecidas para trabalhos acadêmicos e ABNT.

No capítulo inicial estabelecem-se os fundamentos teóricos necessários para a compreensão da cultura de paz, apresentando uma análise abrangente dos conceitos e da evolução histórica, incluindo o exame da Declaração das Nações Unidas a ONU, sobre a cultura de paz.³⁰ O capítulo aborda a relevância da cultura de paz no século XXI e desenvolve as abordagens teóricas sobre os conflitos, violência e paz, fundamentadas nos trabalhos de autores como Galtung³¹, Freire³² e Morin.³³ O capítulo concentra-se, ainda, na educação como instrumento transformador para a construção da cultura de paz. Este capítulo examina a educação em valores fundamentais como empatia, respeito e diálogo, apresentando práticas pedagógicas específicas para a promoção da cultura de paz nas escolas. Desenvolve uma análise aprofundada da pedagogia freireana e explora a educação transformadora através de uma abordagem crítica e emancipatória, a partir de Freire³⁴, Guimarães³⁵ e Salles Filho.³⁶

O próximo capítulo estabelece uma ponte entre teologia e educação, apresentando uma abordagem integradora voltada para a transformação educacional. Analisa a teologia como promotora da justiça, compaixão e reconciliação, explorando como a educação teológica contribui para a construção da cultura de paz. Examina a interseccionalidade entre espiritualidade, ética e cidadania, apresentando exemplos práticos através das comunidades eclesiás de base, educação popular cristã, educação Luterana do Brasil³⁷, CEBs³⁸, EPC³⁹, Boff⁴⁰, Gutiérrez⁴¹ e Freire.⁴²

³⁰ ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz.** Assembleia Geral das Nações Unidas, 1999.p. 4.

³¹ GALTUNG, 1996, p. 112.

³² FREIRE, 2014, p. 80.

³³ MORIN, 2000, p. 89.

³⁴ FREIRE, 1967, p. 70.

³⁵ GUIMARÃES, 2005. p. 364.

³⁶ SALLES FILHO, 2019, p 368.

³⁷ IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Plano de Educação Cristã Contínua da IECLB (PECC).** Porto Alegre: IECLB, 2011. p. 9.

Em seguida, apresenta um estudo empírico das práticas e experiências de educação para a paz. Desenvolve estudos de casos de projetos sociais e escolares implementados no Brasil e internacionalmente, incluindo o Programa de Educação para a Paz do Coletivo Cultural Fora da Caixa e o Projeto Bandeira da Paz.⁴³

O capítulo final desenvolve propostas para a implementação da educação para a paz como política pública, explorando a formação de redes e parcerias entre escolas, comunidades religiosas e organizações não governamentais. Tem como base Freire⁴⁴, PNE⁴⁵, Guimarães⁴⁶ e Salles Filho.⁴⁷

A pesquisa demonstra que a articulação entre educação, teologia e práticas constitui elementos essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e pacífica. A estrutura apresentada permite uma compreensão holística da temática, integrando aspectos teóricos, práticos e aplicados de forma coerente e sistematizada, atendendo aos padrões acadêmicos exigidos para dissertações.

³⁸ BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p.16.

³⁹ BRANDÃO, 1984, p.71

⁴⁰ BOFF, Leonardo. **Igreja**: carisma e poder. Petrópolis: Vozes, 2005. p. 142.

⁴¹ GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da Libertação**: perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1981. p. 72

⁴² FREIRE, 1987, p. 77.

⁴³ PROENÇA, 2025, p. 23.

⁴⁴ FREIRE, 1996.p. 70.

⁴⁵ BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação, 2014.

⁴⁶ GUIMARÃES, 2006, p. 330.

⁴⁷ SALLES FILHO, Nei Alberto. **Paulo Freire e Educação para a Paz**: o mesmo sentido. In: IX Congresso Nacional e Educação - EDUCERE, 2009, p. 10281.

2 CONCEITO DE CULTURA DE PAZ: FUNDAMENTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS

A construção de uma cultura de paz representa um ideal que mobiliza esforços em múltiplas áreas do conhecimento e da ação social. Esse conceito abrange um conjunto de valores, atitudes, práticas e comportamentos que promovem a prevenção de conflitos, a resolução não violenta de disputas e a edificação de uma sociedade baseada em princípios como justiça social, respeito aos direitos humanos, igualdade de gênero e cooperação.⁴⁸ Trata-se de um compromisso ativo e transformador que visa substituir atitudes violentas, sejam elas físicas, psicológicas, verbais ou morais, por princípios de diversidade, solidariedade e diálogo, com base em Galtung⁴⁹ e Freire.⁵⁰

Este capítulo fundamenta-se em uma base epistemológica e teórica orientada pela Cultura de Paz, destacando conceitos-chave, definições, evolução histórica da cultura e paz, declarações das Nações Unidas sobre uma cultura de paz, importância da cultura de paz no século XXI, abordagens teóricas: conflitos e paz, dimensão da construção da paz, diálogo intercultural, da justiça social e dos direitos humanos, com a importância de uma abordagem humanista.

“A educação deve ter como objetivo nos unir em torno de esforços coletivos e fornecer o conhecimento, a ciência e a inovação necessários para moldar futuros sustentáveis para todos fundamentados na justiça social, econômica e ambiental”, apresentado pela UNESCO.⁵¹ Esta perspectiva educacional alinha-se com os objetivos de desenvolvimento sustentável especialmente o ODS 16 que visa “promover sociedades pacíficas inclusivas para o desenvolvimento sustentável

⁴⁸ DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho de; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Cultura da Paz e Psicologia Escolar no Contexto da Instituição Educativa. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 9, n. 1, 2005, p. 37-46.

⁴⁹ GALTUNG, Johan. Cultural violence. **Journal of Peace Research**, v. 27, n. 3, p. 291-305, 1990. p. 32.

⁵⁰ FREIRE, 2002, p. 45.

⁵¹ UNESCO. **Cultura de paz**: da reflexão à ação. Balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010. p. 10-15.

proporcional ao acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis".⁵²

Salles Filho contribui para essa discussão ao afirmar que, "cultura de paz, discuti o grande campo da atividade humana que leva em conta um mundo melhor, mais humano, solidário, justo e sustentável. Portanto a cultura de paz cabe e vale para todos os seres humanos".⁵³

Nessa direção, teóricos como Johan Galtung e Paulo Freire oferecem perspectivas relevantes para a compreensão e superação da violência. Galtung, com sua teoria da paz positiva, propõe que a paz não é apenas a ausência de violência, mas a presença ativa de justiça social, igualdade e diálogo, como afirma Galtung.⁵⁴ Freire, por sua vez, enfatiza o papel da educação na promoção da conscientização política e social, defendendo que a educação deve ser libertadora, promovendo o pensamento crítico e a ação social.⁵⁵

Logo, compreender os fundamentos da Cultura de Paz é essencial para a promoção de transformações sociais profundas e duradouras. A articulação entre a teoria prática contemplando as dimensões individual, social, política e econômica da paz oferece instrumentos fundamentais para enfrentar os desafios contemporâneos marcados pela violência e exclusão social. Ao abordar suas origens, dimensões e principais abordagens teóricas, este capítulo oferece uma base de análise das estratégias e práticas que contribuem para a construção de sociedades mais justas, inclusivas e pacíficas.

2.1 CONCEITOS E EVOLUÇÃO HISTÓRICA A CULTURA DE PAZ

Historicamente, a busca pela paz foi institucionalizada após as grandes guerras do século XX, com iniciativas como a criação da Liga das Nações em 1918, que buscava promover a paz mundial e arbitrar disputas entre países. Apesar das limitações dessa organização, esse período marcou o início de esforços internacionais para evitar conflitos bélicos. Posteriormente, a Educação para a Paz

⁵² GT AGENDA 2030. **Objetivo 4:** Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade. Portal GT Agenda 2030, 2019. Disponível em: <https://gtagenda2030.org.br/ods/ods4/>. Acesso em: 20 mai. 2025

⁵³ SALLES FILHO, 2019, p. 9.

⁵⁴ GALTUNG, Johan. Violence, Peace, and Peace Research. **Journal of Peace Research**, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.

⁵⁵ FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967. p. 150.

ganhou força com a fundação da Liga Internacional da Escola Nova, em 1921, que enfatizava o respeito ao ser humano e a solidariedade para prevenir a violência.

A partir do final do século XX, a Cultura de Paz passou a ser compreendida não apenas como ausência de guerra, mas como processo amplo envolvendo direitos humanos, justiça social, educação e diálogo intercultural.⁵⁶

A construção de uma Cultura pacificadora tornou-se um ideal que mobiliza esforços em diversas áreas do conhecimento e da ação social. Para compreender a complexidade desse conceito e suas implicações, é fundamental analisar seus fundamentos teóricos e conceituais. A cultura de paz se refere a um conjunto de valores, atitudes, práticas e comportamentos que promovem a prevenção de conflitos, a resolução não violenta de disputas e a construção de uma sociedade baseada em princípios como justiça social, respeito pelos direitos humanos, igualdade de gênero e cooperação.⁵⁷

Salles Filho destaca que “a Cultura de Paz abrange um amplo campo da atividade humana, visando um mundo mais humano, solidário, justo e sustentável, sendo, portanto, um ideal aplicável a todos os seres humanos”.⁵⁸ Sob esse prisma, a educação para a paz se consolida como uma proposta ética e social que busca transformar conflitos em diálogos construtivos e promover a justiça em múltiplas dimensões da vida.

A cultura de paz estrutura-se em quatro dimensões interconectadas: individual, social, política e econômica. Na dimensão individual, enfatiza-se o cultivo de valores como empatia, compaixão, tolerância e respeito à diversidade, bases para a transformação de mentalidades. A dimensão social abarca relações interpessoais, familiares, escolares, laborais e comunitárias alicerçadas em diálogo, participação e resolução não violenta de conflitos, conforme os modelos implementados em políticas públicas brasileiras.

A dimensão política demanda fortalecimento democrático, respeito ao Estado de Direito, promoção da justiça social e garantia dos direitos humanos, com ênfase

⁵⁶ A **Declaração e Programa de Ação** sobre uma Cultura de Paz foi aprovada pela Assembleia Geral das **Nações Unidas** através da Resolução A/RES/53/243, em 13 de setembro de 1999, estabelecendo os fundamentos para a promoção da cultura de paz mundialmente. A **UNESCO** foi designada como organização coordenadora das atividades do Ano Internacional da Cultura de Paz (2000) e da Década Internacional para uma Cultura de Paz e Não-Violência para as Crianças do Mundo (2001-2010).

⁵⁷ DUSI; ARAÚJO, 2005, p. 37-46.

⁵⁸ SALLES FILHO, 2019, p. 9.

em mecanismos como transparéncia institucional e acesso à justiça. Já a dimensão econômica propõe modelos econômicos justos e sustentáveis, que combatam as desigualdades, assegurando acesso universal à educação, saúde e renda, alinhadas aos objetivos de desenvolvimento sustentável da Agenda 2030.⁵⁹

Para Adams, tais eixos constituem “valores, atitudes e comportamentos voltados ao respeito à vida e à dignidade humana”, essenciais para a sociedade inclusiva.⁶⁰ Além disso, teóricos como Johan Galtung destacam a importância da paz positiva, que vai além da ausência de violência, envolvendo a resolução de conflitos com justiça social e cooperação.⁶¹ Paulo Freire ressalta o papel da educação na promoção da conscientização política e social, sendo essencial para a construção de uma cultura de paz.⁶²

2.1.1 Declaração das Nações Unidas sobre a Cultura de Paz (1999)

A declaração e o programa de ação sobre uma cultura de paz, adotados pela assembleia geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 1999, p. 1), constitui um marco fundamental para a definição e a promoção deste conceito. Em âmbito Internacional, o documento reconhece que a paz não é apenas ausência de conflitos, mas um processo dinâmico e participativo que requer diálogo, respeito mútuo e cooperação para resolver disputas de forma pacífica. Além disso, enfatiza a importância da educação, do respeito aos direitos humanos e da promoção de valores como solidariedade, generosidade e prevenção ambiental para a construção de sociedades harmoniosas e justas.⁶³

A partir dessa declaração a construção da paz passou a ser reconhecida como um compromisso coletivo que envolve o engajamento de governos, instituições, comunidades e indivíduos. A proposta da ONU reforça a necessidade de enfrentar as causas profundas dos conflitos e de promover o desenvolvimento sustentável, a inclusão social e o respeito à diversidade cultural, assim sendo, a

⁵⁹ AGÊNCIA BRASIL. **Em dez anos, número de vítimas de violência escolar cresceu 2,5 vezes.** Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-04/em-dez-anos-numero-de-vitimas-de-violencia-escolar-cresceu-25-vezes>. Acesso em: 25 jun. 2025.

⁶⁰ ADAMS, David. **Cultura de Paz:** uma utopia possível. São Paulo: Peirópolis, 2006, p. 87-92.

⁶¹ GALTUNG, 1996, p. 112.

⁶² FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006, p. 391.

⁶³ ONU, 1999, p. 1.

declaração das Nações Unidas, orienta políticas públicas e práticas sociais voltadas para a construção de uma paz duradoura, baseadas em princípios éticos universais.

2.1.2 A Importância da Cultura de Paz no Século XXI

No século XXI, a cultura de paz adquiriu ainda mais relevância diante do aumento dos conflitos internacionais, das desigualdades sociais e dos desafios ambientais. A globalização, as rápidas transformações tecnológicas e as crises humanitárias intensificaram a necessidade de estratégias que promovam a convivência pacífica, o respeito à diversidade e a justiça social. Nesse cenário, a pedagogia da não violência se apresenta como um caminho fundamental para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável.

A UNESCO destaca que a cultura de paz é essencial para promover a justiça social e a cooperação entre as nações, sendo um instrumento indispensável para a superação de práticas discriminatórias e excludentes. Como afirma a Declaração das Nações Unidas sobre uma Cultura de Paz, “a paz não é somente a ausência de conflitos, mas um processo dinâmico, participativo e contínuo, sustentado pelo diálogo, respeito mútuo e cooperação”.⁶⁴

Para Dusi, Araújo e Neves, a cultura de paz se refere a um conjunto de valores, atitudes, práticas e comportamentos que promovem a prevenção de conflitos, a resolução não violenta de disputas e a construção de uma sociedade baseada em princípios como justiça social, respeito pelos direitos humanos, igualdade e cooperação.⁶⁵

Além disso, Azzolini, na perspectiva de Galtung, enfatiza que a paz positiva, conceito central para a cooperação contemporânea da Cultura de Paz – implica não apenas na ausência de violência direta, mas também a eliminação de estruturas sociais injustas e de ideologias que legitimam a violência. Para o autor, “a paz positiva pressupõe a promoção ativa da justiça social, da igualdade e do diálogo”.⁶⁶

A educação é apontada como um dos pilares para a promoção da Cultura de Paz para Freire, que argumenta que a educação deve ser libertadora, promovendo o pensamento crítico, a solidariedade e a participação cidadã. Confirma o autor, “a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o

⁶⁴ ONU, 1999, p. 1.

⁶⁵ DUSI; ARAÚJO; NEVES, 2005, p. 37-46.

⁶⁶ AZZOLINI, 2024, p. 5, *apud* GALTUNG, 1969, p.31.

debate. A análise da realidade. Não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa".⁶⁷

Nesta perspectiva, Boff enfatiza que a sustentabilidade, entendida como um valor essencial em qualquer campo de atuação humana, torna o ser humano responsável pela preservação da vitalidade da integridade dos ecossistemas, implicando um cuidado indiscriminado com a vida.

Assim, afirma Boff, que a sustentabilidade é um pilar fundamental para uma necessária transformação da relação do ser humano com a Terra, que se consolida quando acompanhada de uma revolução, espiritual, despertando "a dimensão mais profunda que está em nós, que nos torna sensíveis à solidariedade, à cooperação, à compaixão, à fraternidade universal, à justiça para todos".⁶⁸

Portanto, a cultura de paz, ao integrar valores como a empatia, tolerância, justiça social, respeito aos direitos humanos, sustentabilidade, responde de forma efetiva aos desafios contemporâneos. Sua importância reside justamente em oferecer uma base ética e prática para a resolução de conflitos, a promoção do diálogo e a construção de sociedades mais humanas, solidárias e resilientes, alinhando-se aos objetivos desta pesquisa de fomentar transformações sociais positivas por meio da educação e do diálogo.

2.1.3 Conflito, Violência e Paz: Abordagens Teóricas

Para compreender a cultura de paz, é requerida uma análise aprofundada das teorias que explicam as causas dos conflitos, as manifestações da violência e as possibilidades de construção da paz. No contexto contemporâneo, marcado por tensões sociais, desigualdades e múltiplas formas de violência, torna-se fundamental discutir tais conceitos sob uma perspectiva crítica e transformadora, alinhando-se aos objetivos desta pesquisa de promover práticas sociais mais justas e pacíficas.

Salles Filho efetivamente enfatiza a importância do autoconhecimento como elemento fundamental na educação para a paz. Em entrevista ao Instituto Claro, ele afirma que é necessário o autoconhecimento, assim como um entendimento social e

⁶⁷ FREIRE, 2002, p. 45.

⁶⁸ BOFF, Leonardo. **Saber cuidar:** ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 20.

do quadro das relações que acontecem na escola.⁶⁹ Para Salles Filho, a construção da paz não exige que as pessoas alcancem um nível de perfeição moral comparável ao de grandes líderes pacifistas como Mahatma Gandhi, nem pressupõe uma visão idealizada onde tudo funcione perfeitamente.

O autor argumenta que o verdadeiro trabalho pela paz parte do autoconhecimento, no qual é necessário reconhecer e compreender nossas próprias limitações e vulnerabilidades humanas, acreditando nessa compreensão como base para desenvolver e implementar ações práticas que fomentem comportamentos e atitudes que contribuam para a construtivas da paz.⁷⁰

Johan Galtung, referência central nos estudos da paz, distingue entre paz negativa, entendida como a mera ausência de guerra ou violência direta, e paz positiva, que implica a presença de justiça social, igualdade e diálogo. Afirma Galtung, “a paz positiva pressupõe a eliminação de todas as formas de violência, sejam elas diretas, estruturais ou culturais”.⁷¹ O autor identifica três formas de violência que obstaculizam a construção de sociedade equitativa. A violência direta manifesta-se em agressões físicas, verbais e psicológicas, atos concretos que causam danos imediatos a indivíduos ou grupos. A violência estrutural emerge das desigualdades sistêmicas nas esferas social, econômica e política, limitando o acesso a recursos básicos como educação, saúde e participação democrática, condicionado às oportunidades de desenvolvimento humano.

Por fim, a violência cultural opera mediante valores, crenças e ideologias – como racismo, sexismo e discursos de ódio - que legitimam e naturalizam práticas opressivas, perpetuando hierarquias sociais. Para Galtung, a superação integral de violências exige não apenas à eliminação de conflitos armados, mas a criação ativa de condições que promovam equidade e dignidade: “a paz não é apenas a ausência de violência, mas a presença de condições que favoreçam o florescimento humano e a justiça social”.⁷²

Paulo Freire complementa essa abordagem ao enfatizar o papel da educação na mudança societária. Para o autor, a educação deve ser libertadora.

⁶⁹ SALLES FILHO, Nei Alberto. Aplicar cultura de paz na escola exige práticas combinadas entre diversas disciplinas. **Portal de Educação do Instituto Claro**, 22 out. 2018. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/aplicar-cultura-de-paz-na-escola-exige-praticas-combinadas-entre-diversas-disciplinas/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

⁷⁰ SALLES FILHO, 2018.

⁷¹ GALTUNG, 1990, p. 31.

⁷² GALTUNG, 1990, p.32.

Promovendo o pensamento crítico e a ação social.⁷³ Freire acredita que somente por meio de uma educação crítica e participativa é possível conscientizar os sujeitos sobre as causas da opressão e capacitá-los para a construção da paz, de uma sociedade mais justa e pacífica.

Além desses autores, reforçado por Hans Kung destaca a importância do diálogo inter-religioso e da ética global como fundamentos para a promoção da paz. Na perspectiva de Küng, “não haverá paz entre as nações sem paz entre as religiões”⁷⁴, ressaltando que o respeito à diversidade religiosa e a cultura é essencial para a convivência pacífica. Leonardo Boff também contribuiu para o debate ao enfatizar a conexão entre a espiritualidade, responsabilidade coletiva e sustentabilidade. Para o autor, “o cuidado e a sustentabilidade são pilastras básicas que sustentam uma necessária transformação do estar na Terra, que se consolidam e se acompanham de uma revolução espiritual”.⁷⁵

Maria Montessori, por sua vez, ao abordar a educação para a paz, destaca a importância do desenvolvimento da cooperação e do respeito mútuo desde a infância, reforçando que “a paz é um processo que se constrói diariamente, a partir das experiências vividas na escola e na família”.⁷⁶ A construção da paz é um processo contínuo, impossível, que nasce do compromisso coletivo de reconhecer nossas fragilidades, cultivar o diálogo e transformar atitudes em ações concretas e de convivência harmoniosa.

No seu trabalho, Azzolini destaca a contribuição de Johan Galtung para os estudos sobre paz, especialmente sua distinção entre paz negativa e paz positiva. Galtung argumenta que a paz não deve ser entendida apenas como a ausência de violência física, pois isso poderia legitimar estruturas sociais injustas e desiguais como pacíficas. Para ele, “essas desigualdades configuram uma forma de violência estrutural, que é mais sutil e difícil de perceber, mas que perpetua a opressão por meio da distribuição desigual de recursos e direitos básicos”.⁷⁷ Além disso, Galtung diferencia a violência direta, que envolve agressões explícitas e visíveis entre indivíduos ou grupos, da violência estrutural, que se manifesta em sistemas sociais

⁷³ FREIRE, 2002, p.45.

⁷⁴ KÜNG, 2005, p.17.

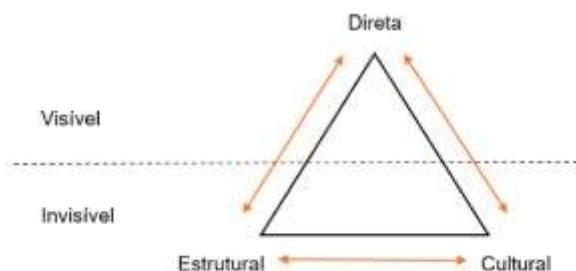
⁷⁵ BOFF, 2011, p. 42.

⁷⁶ MONTESSORI, Maria. **Educação e Paz**. São Paulo: Papirus, 2004. p.79.

⁷⁷ AZZOLINI, 2024, p.8-9 *apud* GALTUNG, 1969, p. 167-191.

que mantêm a maioria da população em condições de miséria e privação, conforme pode ser visualizado na Figura 1.

Figura 1 - Triângulo da violência



Fonte: GALTUNG, 1996 (Página 2)

Apesar de sugerir que a violência geralmente origina-se no âmbito cultural, passa pelas estruturas e manifesta-se na violência direta, Galtung não descarta a possibilidade de outros arranjos. Para Azzolini, “a violência direta pode gerar mais desigualdades e intensificar sentimentos negativos, alimentando uma cultura diversa em relação a outro grupo. Por outro lado, a disparidade econômica pode fortalecer preconceitos, criando um ciclo recíproco”.⁷⁸

Em resumo, trata-se de um processo de retroalimentação constante. Portanto, o conceito triádico de Galtung é bastante relevante para a compreensão de fenômenos recorrentes na realidade brasileira. Apesar das pertinentes críticas em relação à sua abrangência, se trabalhadas com rigor e cuidado, as formulações de Galtung podem fornecer insights e render análises muito pertinentes sobre problemas contemporâneos no Brasil.

O manifesto 2000 da Cultura de Paz e de não violência, esboçado no ano 2000 trouxe uma linguagem acessível direcionada a todos os indivíduos. De tal modo que os princípios ficaram cravados para que as pessoas pudessem se alinhar a eles no “Manifesto 2000” na busca por uma cultura de paz e não violência.⁷⁹

Em seu Artigo 1º, destaca: é possível compreender que a construção de uma cultura de paz fundamenta-se em valores essenciais que orientam as relações humanas e sociais. O primeiro princípio estabelece o reconhecimento da dignidade inerente a todo ser humano ,independentemente de suas características individuais,

⁷⁸ AZZOLINI, 2024, p.8-9 *apud* GALTUNG, 1969, p. 167-191.

⁷⁹ UNESCO. **Relatório Mundial sobre a Educação para a Paz**. Paris: UNESCO, 2010, p. 20.

promovendo uma sociedade inclusiva e respeitosa. A prática da não-violência constitui o segundo pilar, que vai além da ausência de agressão física, abrangendo a rejeição de todas as formas de violência - seja psicológica, econômica ou social, com especial atenção à proteção dos grupos mais vulneráveis da sociedade.

O terceiro princípio enfatiza a importância da generosidade e do compartilhamento de recursos como mecanismos de combate às desigualdades sociais e à exclusão. A comunicação efetiva e respeitosa representa o quarto fundamento, valorizando o diálogo intercultural e a liberdade de expressão como ferramentas para superar preconceitos e construir entendimento mútuo.

A sustentabilidade ambiental aparece como o quinto elemento, reconhecendo a necessidade de um desenvolvimento que preserve o equilíbrio ecológico e considere todas as formas de vida. Por fim, o sexto princípio destaca solidariedade como força transformadora, promovendo a participação democrática e a igualdade de gênero como bases para o fortalecimento comunitário e social.

Estes princípios, em conjunto, formam um sistema abrangente para a promoção da paz, integrando dimensões pessoais, sociais, econômicas e ambientais em uma abordagem holística de transformação social.⁸⁰

Consequentemente, as abordagens teóricas sobre conflito, violência e paz convergem para a ideia de que a construção de uma Cultura de Paz exige não apenas a eliminação de práticas violentas, mas também a promoção ativa de valores como justiça, solidariedade, respeito, à diversidade e diálogo intercultural. Tais princípios são essenciais para a transformação social e para o alcance dos objetivos propostos nesta pesquisa, que busca fundamentar práticas educativas e sociais voltadas à promoção da paz e em múltiplos contextos.

2.2 DISCUSSÃO SOBRE A RELEVÂNCIA DO DIÁLOGO INTERCULTURAL, DA JUSTIÇA SOCIAL E DOS DIREITOS HUMANOS NA CULTURA DE PAZ

A construção de uma Cultura de Paz transcende a mera ausência de conflitos armados; configurando-se como um processo dinâmico e contínuo que requer a promoção de valores fundamentais como o diálogo intercultural, a justiça social e o respeito aos direitos humanos. Elementos pilares indispensáveis, para a edificação

⁸⁰ UNESCO, 1999, p. 20.

de uma sociedade justa, inclusiva e equitativa, capaz de sustentar uma paz duradoura e transformadora.⁸¹

A criação da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1945 foi um marco importante, e a UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) foi estabelecida para promover a colaboração intelectual e moral entre as nações. O diálogo intercultural com fundamento de paz é essencial para superar preconceitos, estereótipos e discriminações que historicamente alimentam conflitos e divisões sociais. Conforme destacado por Lopes, “o diálogo entre diferentes culturas, religiões e visões de mundo promove a alteridade, o reconhecimento e respeito ao outro em sua diferença, condição imprescindível para a convivência plural e harmoniosa”.⁸²

Essa perspectiva dialoga com as ideias de Comenius (no século XVII), considerado um dos precursores da educação para a paz, que defendia uma educação integradora, gradual e voltada para a transformação de cidadãos e cidadãs responsáveis e tolerantes. Comenius via na educação um instrumento poderoso para combater a xenofobia, o racismo, promovendo a compreensão mútua e a cooperação entre os povos. De acordo com Lopes:

Percebe-se que Comenius, mesmo tendo vivido no século 17 e tendo escrito para o seu mundo, ainda hoje encontra eco na educação moderna, a partir do pensamento de Paulo Freire, visto que ambos propunham conceber o homem como ser integral e ativo em seu contexto social e uma educação a partir do cotidiano.⁸³

Lopes ressalta que, embora Comenius tenha vivido em um contexto histórico distante, suas ideias permanecem atuais e ecoam no pensamento de Paulo Freire, que também propunha uma educação crítica e contextualizada, centrada no ser humano como agente ativo em seu meio social. Assim, Lopes, destaca que “o diálogo intercultural não apenas facilita o entendimento entre diferentes grupos, mas também fortalece a construção de uma cultura de paz baseada no respeito e na tolerância”.⁸⁴

Justiça Social como pilar sustentável, por sua vez, atua como alicerce para a paz ao buscar a igualdade de oportunidades, o acesso universal aos direitos básicos

⁸¹ UNESCO, 2010, p. 10-15.

⁸² LOPES, J. C. **Comenius e a Educação Universal**. São Paulo: Editora Educação, 2008. p. 57.

⁸³ LOPES, 2008, p. 55.

⁸⁴ LOPES, 2008, p. 55.

e a distribuição equitativa dos recursos. A superação da pobreza, da desigualdade e da exclusão social é condição para a construção de uma sociedade pacífica e harmoniosa. Conforme enfatizado pela ONU, “a paz deve ser entendida como um processo positivo que envolve a promoção da justiça social e a resolução pacífica dos conflitos, garantindo que todos os indivíduos possam viver com dignidade e segurança”.⁸⁵

Os direitos humanos com garantia da dignidade e liberdade apresentam-se como princípio universal que deve orientar todas as políticas públicas e ações sociais. A Declaração Universal⁸⁶ e documentos subsequentes reforçam que a garantia dos direitos civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais é essencial para a construção de uma sociedade democrática e justa. A efetivação desses direitos assegura a dignidade humana e cria as condições necessárias para uma convivência pacífica, pluralista e equitativa.

Dusi, Araújo e Neves destacam que, conforme a Declaração dos Direitos da Criança de 1959 e a Resolução nº 53/243 da ONU de 1999⁸⁷, “a paz é reconhecida não apenas como a ausência de conflito, mas como um processo positivo e dinâmico que fomenta o diálogo e a resolução de conflitos em um espírito de mútuo entendimento e cooperação”.⁸⁸

A interdependência e a complementaridade dos três elementos elabora a relevância do diálogo intercultural, da justiça social e dos direitos humanos reside em sua interdependência e complementaridade. O diálogo intercultural fomenta a cultura de respeito e tolerância, essencial para promoção da justiça social, e para a garantia dos direitos humanos.

Para a UNESCO, “A justiça social, fortalece a coesão social e reduz tensões que podem desencadear violência e conflitos. Por sua vez, o respeito aos direitos

⁸⁵ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. **Resolução A/RES/53/243**, de 13 de setembro de 1999. Nova York: ONU, 1999, p. 3 e 6.

⁸⁶ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Resolução 217 A (III)**, Assembleia Geral, 10 dez. 1948. p.5

⁸⁷ ONU. Resolução nº 53/243. Promoção da Cultura de Paz. Assembleia Geral da Nações Unidas. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Resolução 1386 (XIV), Assembleia Geral, 20 nov. 1959. p. 5.

⁸⁸ DUSI; ARAÚJO; NEVES, 2005, p. 136.

humanos assegura a dignidade e a liberdade de todos, criando um ambiente propício para a paz".⁸⁹

Em síntese, a reflexão de autores e autoras, de diferentes épocas e contextos, como Comenius, Paulo Freire e pensadores contemporâneos, converge para a importância de enxergar o ser humano como agente ativo e integral em seu tempo. A educação emerge como instrumento fundamental para formar indivíduos e sociedades mais justas, equitativas e pacíficas. Promover o respeito, a tolerância e a dignidade, incorporando valores que sustentem a transformação contínua de gerações é um desafio atual que demanda a harmonização de conceitos educacionais, teológicos, espirituais, e dos direitos humanos.

Assim, a cultura de paz deve ser entendida não apenas como a ausência de conflitos, mas como resultado de diálogos inter-religiosos e marcados pela alteridade, capazes de resolver nossos conflitos de forma construtiva e transformadora, consolidando uma convivência pacífica e harmoniosa.

2.3 EDUCAÇÃO COMO UM CAMINHO PARA PAZ

A educação é um instrumento essencial para a promoção da cultura de paz, pois possibilita a transmissão e o fortalecimento de valores como justiça social, respeito aos direitos humanos, igualdade e cooperação. No meio educacional, esses princípios encontram um espaço privilegiado para serem vivenciadas e disseminadas, formando cidadãos e cidadãs conscientes e comprometidos com a convivência pacífica.

A educação para a paz representa uma necessidade urgente no contexto contemporâneo, especialmente diante dos desafios impostos pela crescente complexidade social e pelos múltiplos fatores de violência que permeiam as relações humanas. É fundamental compreender que a educação constitui o caminho mais eficaz para construção de uma pedagogia da não violência, duradoura e sustentável. Como observa a UNESCO, "a educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo", perspectiva que se alinha com a necessidade de formar

⁸⁹ UNESCO, 2010, p. 10-15.

sujeitos capazes de compreender e transformar realidades sociais marcadas pela violência e exclusão.⁹⁰

A relevância da educação para a paz intensifica-se quando consideramos os dados alarmantes sobre violência escolar no Brasil. O crescimento de 254% nos casos registrados entre 2013 e 2023, evidencia não apenas a magnitude do problema, mas também a urgência de abordagens educativas que contemplam não apenas a transmissão de conhecimentos, mas a formação integral do ser humano em suas dimensões cognitivas, afetivas, sociais, ética e espiritual.

Por isso, enfatiza-se o papel fundamental da escola na construção de uma educação para a paz, destacando estratégias pedagógicas, como a aprendizagem cooperativa, a resolução de conflitos e a educação para os direitos humanos. Além disso, examina se a importância da formação de educadores e educadoras como agentes transformadores, capazes de inspirar mudanças positivas e promover ambientes inclusivos e harmoniosos. A abordagem proposta reconhece que a educação para a paz não se limita a metodologias específicas, mas constitui uma postura ética e política que permeia toda a prática educativa.

A fundamentação teórica deste Capítulo baseia-se nas contribuições de educadores como Paulo Freire, cujas reflexões sobre educação libertadora oferecem instrumentos fundamentais para uma pedagogia comprometida com a transformação educacional. Conforme Freire, “Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, perspectiva que orienta a compreensão da educação como prática política e ética essencial para a construção da paz.⁹¹

Maria Montessori, pioneira na educação para a paz, contribui com a sua visão de que “a educação é uma arma natural contra a guerra”, destacando a importância de desenvolver desde a infância valores como cooperação, respeito mútuo e resolução pacífica de conflitos⁹². Esta perspectiva histórica demonstra que a educação para a paz possui raízes profundas no pensamento pedagógico mundial.

Assim, a educação se apresenta como um poderoso caminho para a construção de uma sociedade mais justa e pacífica. Bem como, este capítulo

⁹⁰ UNESCO. **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. Paris: UNESCO, 2015, p. 45.

⁹¹ FREIRE, 2006, p. 25.

⁹² MONTESSORI, 2004, p. 79.

sintetiza contribuições teóricas e práticas que demonstram como a educação pode efetivamente promover uma formação pacificadora, oferecendo alternativas concretas aos desafios enfrentados pelo sistema educacional brasileiro contemporâneo.

2.4 REEDUCAÇÃO EM VALORES: EMPATIA, RESPEITO E DIÁLOGO

A educação é historicamente uma das ferramentas mais poderosas para a mudança societária e a construção de uma cultura de paz. No contexto educativo, valores como empatia, respeito e diálogo são fundamentais para o desenvolvimento de cidadãos críticos, éticos e comprometidos com a justiça social. Segundo Guimarães: “não há paz sem educação para a paz” (Guimarães, 2005, p. 364)⁹³. Destacando que a transformação das relações sociais começa com a reeducação dos valores no cotidiano escolar.

A reeducação em valores constitui um processo complexo e multidimensional que requer a abordagens pedagógicas específicas e contextualmente situadas. Como observa Cortina, “A educação em valores não pode ser reduzida a uma disciplina específica ou momentos pontuais do currículo, mas deve permear toda a experiência Educativa, desde as relações interpessoais até a organização do espaço escolar”.⁹⁴

O desenvolvimento da empatia, primeiro valor fundamental para a cultura de paz, exige metodologias pedagógicas que promovam a capacidade de se colocar no lugar do outro e compreender diferentes perspectivas. Na perspectiva de Hoffmann, “a empatia é a capacidade de experimentar emoções que são mais apropriadas à situação de outra pessoa do que a própria”⁹⁵, constituindo-se como base psicológica para o comportamento moral e a solidariedade social.

Macedo, Magalhães e Sousa destacam:

A escola é tradicionalmente conhecida como o espaço privilegiado de preparação do ser humano para a vida em sociedade, o lócus formativo para a cidadania, cujo trabalho sucede ao da instituição familiar. É o lugar

⁹³ GUIMARÃES, 2005, p. 364.

⁹⁴ CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005. p. 67.

⁹⁵ HOFFMAN, Martin L. **Empathy and moral development**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. p. 89.

onde aprendemos, desde a primeira infância, as normas de conduta, os valores éticos e morais, além dos conteúdos disciplinares, e não somente a instrução.⁹⁶

A escola, nesse contexto, é o espaço privilegiado para a vivência e a disseminação desses valores. O Documento de Aparecida enfatiza que:

A educação humaniza e personaliza o ser humano quando consegue que este desenvolva plenamente seu pensamento e sua liberdade, fazendo-o frutificar em hábitos de compreensão e em iniciativas de comunhão com a totalidade da ordem real.⁹⁷

Assim, a promoção da paz exige práticas pedagógicas que vão além da transmissão de conteúdos, contemplando o desenvolvimento integral do ser humano.

O respeito, segundo o valor fundamental para a cultura de paz, manifesta-se através do reconhecimento da dignidade inerente a toda pessoa humana, independentemente de suas características individuais, origem social, cultural ou religiosa. Para Dallari, “o respeito mútuo constitui o fundamento de toda a convivência democrática e pacífica”⁹⁸, exigindo da educação desenvolvimento de competências específicas para a valorização da diversidade e a superação de preconceitos e discriminações.

Educação em valores conforme a proposta por Puig, deve contemplar três dimensões fundamentais: a dimensão cognitiva, que envolve a compreensão racional dos valores e seus fundamentos; a dimensão afetiva, que promove o desenvolvimento de sentimentos e atitudes positivas em relação aos valores; e a dimensão comportamental, que se concretiza na prática cotidiana dos valores através de ações concretas e consistentes.⁹⁹

O diálogo, terceiro valor essencial para a cultura de paz, constitui-se como metodologia privilegiada para a construção coletiva do conhecimento e para a resolução pacífica de conflitos. Para Buber, “o diálogo Genuíno é aquele em que cada um dos participantes tem realmente em mente o outro ou outros em sua

⁹⁶ MACEDO; MAGALHÃES; SOUZA, 2023, p. 03

⁹⁷ DOCUMENTO DE APARECIDA, 2007, p. 152.

⁹⁸ DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004, p. 54.

⁹⁹ PUIG, Josep Maria. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004. p. 78.

existência e singularidade”, promovendo encontro autêntico entre pessoas diferentes e a construção de consensos baseados no respeito mútuo.¹⁰⁰

2.4.1 Práticas Pedagógicas para uma Cultura de Paz na Escola

Para a construção de cultura de paz é indispensável a integração de práticas pedagógicas que promovam um ambiente educativo, inclusivo, respeitoso e colaborador, que implemente estratégias eficazes que abordem o diálogo e a empatia, onde tornam-se ferramentas fundamentais para a convivência. Na perspectiva de Freire, “a educação deve ser um ato de liberdade, capaz de transformar a realidade social e fomentar a paz por meio da conscientização crítica e do respeito mútuo”.¹⁰¹ Visto que, ao integrar metodologias que valorizem a escuta ativa, a resolução pacífica de conflito e a valorização da diversidade, podem formar cidadãos comprometidos e cidadãs comprometidas com justiça social e harmonia comunitária.

A implementação de práticas pedagógicas para a cultura de paz requer uma transformação pragmática que vai além da adoção de metodologias específicas. Como observa Jares, “a educação para a paz não é uma disciplina mais a ser acrescentada ao currículo, mas é uma perspectiva transversal que deve impregnar toda a vida escolar”¹⁰², incluindo as relações interpessoais, a organização curricular, a gestão institucional e as práticas avaliativas.

A pedagogia crítica, desenvolvida por Paulo Freire e seus continuadores, oferece instrumentos fundamentais para práticas educativas que promovam a paz através da conscientização e da transformação educacional. Como afirma McLaren, “a pedagogia crítica busca capacitar as e os estudantes para questionar e transformar as relações de poder que perpetuam a desigualdade e injustiça, alinhando-se com os objetivos da educação para cultura de paz”.¹⁰³

A aprendizagem cooperativa é uma abordagem pedagógica que valoriza a interação entre as pessoas estudantes para a construção conjunta do conhecimento,

¹⁰⁰ BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1987, p. 134.

¹⁰¹ FREIRE, 2006, p. 70.

¹⁰² JARES, Xesús R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002, p. 156.

¹⁰³ MCLAREN, Peter. **Vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 2000, p. 134.

promovendo não apenas o desenvolvimento cognitivo, mas também habilidades sociais essenciais, como empatia, comunicação e o trabalho em equipe. Essa metodologia contribui para a formação de um contexto educativo mais inclusivo e colaborativo, favorecendo a cultura de paz ao incentivar o respeito às diferenças e a resolução pacífica de conflitos. Conforme Johnson, Johnson e Smith, a aprendizagem cooperativa “aumenta o desempenho acadêmico, melhora as relações interpessoais e promove atitudes positivas entre as e os estudantes”.¹⁰⁴ Evidenciando seu papel fundamental na educação contemporânea.

A fundamentação teórica da aprendizagem cooperativa baseia-se em diferentes correntes psicológicas e pedagógicas que enfatizam a importância da interação social para o desenvolvimento cognitivo e moral. A teoria sociocultural de Vygotsky oferece bases sólidas para esta abordagem ao destacar que “o aprendizado humano pressupõe uma natureza social específica e um processo através do qual as crianças crescem na vida intelectual daqueles que a cercam”.¹⁰⁵

A aprendizagem cooperativa distingue-se de outras formas de trabalho em grupo através de cinco elementos essenciais identificados por Johnson, Johnson e Smith: interdependência positiva, responsabilidade individual, interação face a face, habilidades sociais e processamento grupal.¹⁰⁶ Estes elementos asseguram que a cooperação seja genuína e educativamente eficaz, evitando que o trabalho em grupo se transforme em mera divisão de tarefas.

A implementação da aprendizagem cooperativa requer a formação específica das educadoras e dos educadores e planejamento cuidadoso das atividades. Afirma Kagan, “a aprendizagem cooperativa eficaz não acontece espontaneamente, mas resulta de estruturas pedagógicas intencionalmente planejadas que promovem a interação positiva entre as e os estudantes”.¹⁰⁷ Demanda competências das pessoas docentes específicas para a facilitação de processos grupais.

Escuta ativa inspirada no diálogo socrático, promover a escuta ativa, o respeito à diversidade de opiniões e a construção coletiva do conhecimento. Ao

¹⁰⁴ JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. Cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory. *Journal on Excellence in College Teaching*, v. 25, n. 3-4, 2014, p. 85-118.

¹⁰⁵ VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1998, p. 112.

¹⁰⁶ JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **Learning together and alone**: cooperative, competitive, and individualistic learning. Boston: Allyn and Bacon, 1999, p. 67.

¹⁰⁷ KAGAN, Spencer. **Cooperative learning**. San Clemente: Resources for Teachers, 1994, p. 134.

fundamentar o conceito de círculos dialógicos, pode-se destacar que, na perspectiva de Freire, o diálogo é uma relação horizontal que nasce da matriz crítica e gera criticidade, nutrindo-se do amor, da humildade, da esperança e da confiança, sendo essencial para a construção coletiva do conhecimento e para a transformação social.¹⁰⁸

Constitui uma competência fundamental para a comunicação eficaz e para a construção de relações interpessoais saudáveis. De acordo com Rogers, “a escuta ativa envolve não apenas ouvir as palavras do outro, mas compreender seus sentimentos, intenções e perspectivas”, exigindo “presença integral e atitudes empáticas por parte do ouvinte”.¹⁰⁹ Esta competência é essencial para mediação de conflitos e para a construção de consenso em ambientes educativos.

O desenvolvimento da execução no espaço pedagógico requer prática sistemática que contemple tanto a formação das educadoras e dos educadores, quanto a criação de espaços estruturados para sua exercitação. Como observam Weil e Tompakow, “a escuta ativa é uma habilidade que se desenvolve através da prática consciente e da reflexão sobre os próprios padrões comunicativos”¹¹⁰, demanda intencionalidade pedagógica e metodologias específicas.

A metodologia do círculo dialógico, inspirada na tradição indígena e sistematizada por, oferece uma estrutura concreta para a prática da escuta ativa no contexto educativo. Conforme a autora Kay Pranis, “o círculo cria um espaço sagrado onde cada pessoa pode falar sua verdade e ser ouvida com respeito”, onde promove a igualdade de participação e a valorização das diversidades de perspectiva.¹¹¹

A implementação de círculos dialógicos na escola requer uma criação de rituais e protocolos que facilitem a comunicação respeitosa. Como destaca Boyes - Watson, “o uso de objetos de fala, momentos de silêncio é estabelecimento de acordos coletivos são elementos essenciais para criar um ambiente propício ao

¹⁰⁸ FREIRE, Paulo, 2006, p. 35.

¹⁰⁹ ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1977. p. 145.

¹¹⁰ WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala**: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 67.

¹¹¹ PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. Tradução: Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Atena, 2010. p. 104.

diálogo genuíno”.¹¹² Assim oferece instrumentos práticos para as educadoras interessadas e os educadores interessados em promover e estabelecer a cultura de paz através da comunicação.

A educação emocional integrada ao teatro pedagógico configura uma abordagem eficaz para o desenvolvimento do autoconhecimento, da empatia e do equilíbrio emocional. A fundamentação teórica da educação emocional encontra respaldo na pesquisa de Goleman, que demonstram que “a inteligência emocional é mais importante que o QI para o sucesso na vida”, incluindo a capacidade de estabelecer relações interpessoais saudáveis e de lidar construtivamente com conflitos.¹¹³ Esta perspectiva científica reforça a importância de incluir a dimensão emocional nos processos educativos formais.

O teatro pedagógico, por sua vez, oferece metodologias específicas para o desenvolvimento da inteligência emocional através da expressão artística e da experimentação de diferentes papéis sociais. Conforme Boal, criador do Teatro do Oprimido, “o teatro é o ensaio da revolução”, permitindo que as e os participantes, experimentem diferentes formas de ação social e desenvolvam competências para a transformação da realidade.¹¹⁴

A integração entre educação emocional e teatro pedagógico potencializa os benefícios de ambas as abordagens, criando experiências educativas que contemplam simultaneamente o desenvolvimento cognitivo, emocional e social das e dos estudantes. Como observa Courtuney “o jogo dramático permite que as crianças explorem diferentes emoções em seu ambiente seguro, desenvolvendo competências emocionais que serão fundamentais para sua vida em sociedade”.¹¹⁵

Conforme apresentado pela Eduvem, José Pacheco defende que “o ambiente escolar deve se priorizar a escuta ativa, o diálogo e expressão emocional, utilizando

¹¹² BOYES-WATSON, Carolyn. **Peacemaking circles and urban youth**. Saint Paul: Living Justice Press, 2008. p. 134.

¹¹³ GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006. p. 89.

¹¹⁴ BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009. p. 134.

¹¹⁵ COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003. p. 78.

recursos como o teatro para desenvolver competências socioemocionais essenciais à cultura de paz e à formação integral do indivíduo".¹¹⁶

A implementação da educação emocional integrada ao teatro pedagógico requer formação específica das educadoras e dos educadores e criação de espaços físicos adequados para atividades expressivas. Como destaca Reverbel, "o teatro na educação não busca formar atores e atrizes profissionais, mas pessoas mais expressivas, criativas e capazes de comunicar-se eficazmente", oferecendo instrumentos valiosos para a promoção da cultura de paz no ambiente escolar.¹¹⁷

A aprendizagem baseada em projetos (ABP) é uma metodologia de aprendizagem baseada em projetos comunitários que representa uma abordagem educacional que conecta as pessoas estudantes às demandas reais da sua comunidade, promovendo simultaneamente o engajamento social e a promoção da justiça.

Essa estratégia pedagógica permite que as pessoas estudantes, desenvolvam competências críticas e cidadãs, através do envolvimento em projetos práticos, transformando-os em agentes ativos do processo de desenvolvimento comunitário. Completamente a implementação de técnicas de resolução pacífica de conflitos no meio educacional incluindo estratégias de negociação, mediação e tomada de decisão colaborativa - contribui significativamente para a construção de um ambiente seguro e respeitoso.

Essa combinação de metodologias ativas e prática de resolução de conflitos mostram-se essenciais tanto para o desenvolvimento integral dos e das estudantes, como para consolidar uma cultura de paz no contexto educacional.¹¹⁸

Aprendizagem Baseada em Projetos (ABP) fundamenta-se na teoria construtivista de Piaget e nas contribuições de Dewey sobre a educação experimental. Conforme Dewey, "aprendemos fazendo e refletindo sobre o que fazemos", perspectiva que orienta a ABP na direção de experiências educativas que

¹¹⁶ EDUVEM. **Escola da Ponte:** O Modelo Educativo Inovador de José Pacheco. Disponível em: <https://eduvem.com/escola-da-ponte-o-modelo-educativo-inovador-de-jose-pacheco/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

¹¹⁷ REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula.** Rio de Janeiro: José Olympio, 1997. p. 89.

¹¹⁸ PASCON, Daniela Miori; PERES, Heloisa Helena Ciqueto. Aprendizagem baseada em projetos. In: MELARAGNO, A. L. P. et al. (org.). **Educação Permanente em Saúde.** Brasília, DF: Editora ABen, 2023. p. 47-53.

conectem teoria e prática, escola e comunidade, conhecimento acadêmico e transformação social.¹¹⁹

A eficácia da ABP para a promoção da cultura de paz reside na sua capacidade de desenvolver competências complexas que transcendem o domínio de conteúdos disciplinares específicos. De acordo com Markham, Larmer e Ravitz, a ABP promove “habilidade do século XXI” como pensamento crítico, colaboração, comunicação e criatividade, essenciais para a resolução de problemas sociais complexos e para a construção de uma sociedade mais justa e pacífica.¹²⁰

A implementação de projetos comunitários na escola fortalece os vínculos entre educação formal e transformação educacional, permitindo que as pessoas estudantes, compreendam concretamente como os seus conhecimentos podem contribuir para a solução de problemas reais. De acordo com Freire, “a educação autêntica não se faz de “A para B” ou “A sobre B”, mas de “A com B” mediados pelo mundo”, perspectiva que encontra na ABP, comunitária uma metodologia coerente e eficaz.¹²¹

O desenvolvimento de projetos voltados para a promoção da paz e da justiça social requer metodologias específicas que contemplam tanto a análise crítica da realidade quanto à proposição de alternativas concretas. Como reforça Hernández, “o trabalho por projetos permite uma aproximação globalizadora ao conhecimento, superando a fragmentação disciplinar e promovendo aprendizagem significativa”, oferecendo instrumentos valiosos para uma educação comprometida com a transformação social.¹²²

A avaliação na ABP deve contemplar não apenas os produtos dos projetos, mas principalmente os processos de aprendizagem e transformação pessoal e social das e dos estudantes. Como destaca Perrenoud, “a avaliação formativa é aquela que permite a e o estudante compreender seus avanços e identificar caminhos para

¹¹⁹ DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959. p. 134.

¹²⁰ MARKHAM, Thom; LARMER, John; RAVITZ, Jason. **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores de ensino fundamental e médio. Porto Alegre: Artmed, 2008. p. 78.

¹²¹ FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 1^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

¹²² HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998. p. 89.

seu desenvolvimento”, alinhando-se com os objetivos formativos da educação para a cultura de paz.¹²³.

Lourenço reforça que Maria Montessori afirma “não basta impedir que as crianças se divirtam com brinquedos representando armas... é preciso desenvolver a “ciência da paz”¹²⁴ destacando a importância de práticas educativas que promovam a paz desde a infância. A contribuição de Maria Montessori para a educação para a paz transcende sua época, oferecendo princípios pedagógicos que permanecem atuais e relevantes. Para Montessori, “a educação é a arma mais poderosa para mudar o mundo”, perspectiva que se alinha com a compreensão contemporânea da educação como instrumento fundamental para a construção da cultura de paz.¹²⁵

A metodologia montessoriana enfatiza a importância do ambiente preparado, da liberdade de escolha e do respeito ao ritmo natural de desenvolvimento da criança, princípios que contribuem para a formação de pessoas autônomas, responsáveis e comprometidas com os valores de paz e justiça. Como observa Lillard¹²⁶, “o método Montessori promove o desenvolvimento da autodisciplina e da responsabilidade social”, competências essenciais para a convivência pacífica.

A “educação cósmica” proposta por Montessori oferece uma perspectiva integrada do conhecimento que contempla as relações de interdependência entre todos os elementos do universo. Como afirma Duffy e Duffy esta abordagem “promove o sentimento de pertencimento e responsabilidade em relação ao mundo”, valores fundamentais para a construção de uma cultura de paz planetária.¹²⁷

Cinco Pedagogias para a promoção da cultura de paz baseada nos “Sete Saberes da Educação na Complexidade”, Nei Alberto Salles Filho propõe cinco pedagogias fundamentais para a promoção da cultura de paz nas escolas, baseadas nos “sete saberes da educação” na complexidade.¹²⁸

¹²³ PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 2000. p. 145.

¹²⁴ LOURENÇO, Eliane. **Montessori:** uma pedagogia para além dos métodos tradicionais. São Paulo: Cortez, 2017. p. 25.

¹²⁵ MONTESSORI, 2004, p. 89.

¹²⁶ LILLARD, Angeline Stoll. **Montessori:** the science behind the genius. Oxford: Oxford University Press, 2016. p. 134.

¹²⁷ DUFFY, Michael; DUFFY, D'Neil. **Children of the universe:** cosmic education in the Montessori elementary classroom. Hollidaysburg: Parent Child Press, 2002, p. 67.

¹²⁸ SALLES FILHO, 2019, p. 233.

Esses cinco eixos estruturantes formam um cenário complexo e integrador. Cada elemento se conecta aos demais, refletindo ideias gerais que precisam ser repensadas considerando diferentes faixas etárias, contextos escolares e sempre sob a perspectiva dupla, micro e macro. De acordo com o autor, a síntese dos elementos básicos dessas cinco pedagogias da paz permite uma abordagem educativa mais abrangente e eficaz.¹²⁹

Esta proposta pedagógica inovadora articula-se com os “sete saberes necessários à educação do futuro”, desenvolvidos por Edgar Morin, que identifica conhecimentos fundamentais para educação do Século XXI: as cegueiras do conhecimento; os princípios do conhecimento pertinente; ensinar a condição humana, ensinar a identidade terrena; enfrentar as incertezas; ensinar a compreensão; e a ética do gênero humano , de acordo com Salles Filho,¹³⁰

A integração entre as cinco pedagogias de Salles Filho e os sete saberes de Morin oferece um marco teórico-metodológico robusto para a educação para a paz, simultaneamente as dimensões: individual, social, política, econômica e ambiental da formação humana. Como observa Morin, “a educação do futuro deve ser uma educação integral que forme seres humanos capazes de compreender e transformar a complexidade do mundo contemporâneo”.¹³¹

De acordo com Salles Filho, o primeiro elemento da cultura de paz é, a pedagogia dos valores humanos, componente essencial da educação para a paz, enfatiza a reflexão e o diálogo sobre valores humanos em suas diversas dimensões, incluindo aspectos intergeracionais, inter-religiosos e interculturais.

Essa abordagem busca compreender a relação entre valores universais e cotidianos, questionando-os sempre sob a perspectiva das diferenças e aproximações, para construir valores que sejam adequados à diversidade do século XXI. Além disso, propõe Salles Filho, o redimensionamento dos valores relacionados à família, sociedade e espiritualidade, reconhecendo que os valores humanos são fundamentais para estabelecer uma cultura de paz.¹³²

¹²⁹ SALLES FILHO, 2019, p. 231.

¹³⁰ SALLES FILHO, 2019, p. 237.

¹³¹ MORIN, 2010, p. 67.

¹³² SALLES FILHO, 2019, p. 368.

A pedagogia dos valores humanos encontra fundamentação filosófica na moral contemporânea e nas pesquisas sobre desenvolvimento moral. Na perspectiva de Kohlberg, “o desenvolvimento moral ocorre através de estágios sequenciais que envolvem desde a moralidade heterônoma até a moralidade autônoma baseada em princípios universais”, ao oferecer bases teóricas para as práticas educativas que promovam o raciocínio moral e a responsabilidade ética.¹³³

A implementação desta pedagogia requer metodologias dialógicas que promovam a reflexão crítica sobre os valores que orientam as ações humanas. como observa Puig, “a educação em valores deve contemplar não apenas a transmissão de valores sociais aceitos, mas principalmente o desenvolvimento da capacidade de reflexão moral e de construção autônoma de valores”, perspectiva que se alinha com os objetivos da educação para cultura de paz.¹³⁴

Salles Filho enfatiza como segundo elemento, a importância de discutir a Declaração Universal dos Direitos Humanos diante dos desafios contemporâneos.

A Pedagogia dos direitos humanos, é o segundo elemento fundamental para a educação para a paz, esta pedagogia busca flexibilizar o campo da educação em direitos humanos a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, promovendo sua discussão dos problemas atuais da humanidade e do cotidiano.

Essa abordagem relaciona os direitos humanos aos valores humanos, enfatizando a sustentabilidade e a prevenção à vida. Destaca-se a importância da Constituição Federal de 1988 como base para a busca da cultura de paz, considerando os direitos humanos em relação a questões como pobreza, miséria e outros flagelos que afetam o Brasil e o mundo. Ressalta-se que o respeito a um conjunto mínimo de condições de vida e existência é essencial para garantir os direitos fundamentais dos seres humanos em diferentes países, incluindo temas como educação, saúde, emprego e desigualdades sociais.¹³⁵

A pedagogia dos direitos humanos fundamenta-se na compreensão de que os direitos humanos constituem conquistas históricas da humanidade que devem ser continuamente reafirmadas e ampliadas. De acordo com Bobbio, “os direitos

¹³³ KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992. p. 134.

¹³⁴ PUIG, Josep M. **Ética e valores**: métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 89.

¹³⁵ SALLES FILHO, 2019, p. 368.

humanos são direitos históricos que emergem gradualmente das lutas que o homem trava por sua própria emancipação”, perspectiva que orienta a práticas educativas comprometidas com a justiça social e a dignidade humana.¹³⁶

A educação em Direitos Humanos não se limita ao conhecimento formal dos instrumentos jurídicos, mas busca promover uma cultura de direitos humanos que permeie todas as relações sociais. Como destaca Candau, “a educação em direitos humanos é uma educação de natureza permanente, continuada e global”, que visa formar sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades sociais.¹³⁷

Conforme destaca, Salles Filho, o terceiro elemento é a pedagogia da conflitologia, voltada para a educação para a paz, enfatiza a importância de compreender a mediação e a resolução não violenta de conflitos.

O conflito é visto como um elemento criativo e propício ao crescimento nas relações humanas. Essa abordagem estimula a construção do diálogo, da empatia, do equilíbrio, da tolerância, e do respeito às diferenças, criando espaços para experiências positivas de mediação, fundamentadas em práticas como o círculo de paz, o círculo restaurativo da comunicação não violenta. Além disso, destaca o papel fundamental da mediação, conciliação e solução de conflitos como posturas que favoreçam a cultura de paz.¹³⁸

A pedagogia da conflitologia baseia-se na compreensão de que os conflitos são inerentes à vida social e podem constituir oportunidades de aprendizagem e crescimento quando abordado construtivamente. Para Deutsch, “O conflito construtivo é aquele que resulta em soluções mutuamente satisfatórias e fortalece as relações entre as partes”, oferecendo fundamentos teóricos para a práticas educativas que transformam conflitos em oportunidades de desenvolvimento pessoal e social.¹³⁹

A mediação escolar constitui uma das metodologias centrais da pedagogia da conflitologia, Oferecendo instrumentos concretos para resolução pacífica de disputas no ambiente educativo. Como observa Chrispino, “A mediação escolar não apenas resolve conflitos pontuais, mas desenvolve competências para a vida em

¹³⁶ BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 67.

¹³⁷ CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos**: desafios atuais. Rio de Janeiro: DP&A, 2008, p. 134.

¹³⁸ SALLES FILHO, 2019, p. 368.

¹³⁹ DEUTSCH, Morton. **The resolution of conflict**. New Haven: Yale University Press, 1973. p. 89.

sociedade”, contribuindo para a formação de cidadãos e cidadãs capazes de construir relações pacíficas e democráticas.¹⁴⁰

Salles Filho aponta como quarto elemento, a pedagogia da ecoformação, voltada para a educação de paz, ressaltando a sustentabilidade como valor fundamental para o século XXI. Ele propõe superar a dicotomia entre “homem e meio ambiente” para compreender o ser humano em sua relação com o mundo, promovendo a cidadania planetária.

Conforme o autor, é fundamental reconhecer a interdependência entre todos os elementos, humanos, natureza, planeta e energia, assim como incorporar a transcendência e a espiritualidade na prática cotidiana, vinculando-as aos valores, direitos e a mediação. A ecoformação valoriza a vida plena como ideal e um processo de construção de novas realidades, orientando o indivíduo em sua integralidade na busca por uma cultura de paz consigo mesmo, com os outros e com o planeta.¹⁴¹

A pedagogia da ecoformação tem respaldo na crise ambiental contemporânea e na necessidade de desenvolver uma consciência ecológica que contemple as relações de interdependência entre todos os seres vivos. Segundo Capra, “a sustentabilidade não é apenas uma questão ambiental, mas uma questão de sobrevivência da espécie humana e de todas as formas de vida no planeta”, perspectiva que orienta práticas educativas comprometidas com a formação das cidadãs e dos cidadãos ecologicamente responsáveis.¹⁴²

A educação ambiental crítica, proposta por Loureiro “oferece instrumentos teóricos metodológicos para a pedagogia da formação articular questões ambientais com questões sociais, políticas e econômicas. Esta abordagem reconhece que “os problemas ambientais são também problemas sociais”, exigindo soluções que contemplem simultaneamente à justiça social e a sustentabilidade ecológica.”¹⁴³

Como destaca Salles Filho, no quinto elemento da pedagogia das vivências/convivências, voltado para educação para a paz, valoriza a corporeidade e

¹⁴⁰ CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 15, n. 54, 2007, p. 134.

¹⁴¹ SALLES FILHO, 2019, p. 368.

¹⁴² CAPRA, Fritjof. *A teia da vida*: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006. p. 134.

¹⁴³ LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajetória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004. p. 89.

a ludicidade como pontos centrais das práticas pedagógicas. Essa abordagem enfatiza a importância das dinâmicas de grupo, jogos, harmonização, expressão corporal e diálogos como instrumentos educativos. Além disso, ressalta a necessidade de valorizar as ações coletivas na escola e na comunidade, promovendo um novo padrão de convivência que favoreça relações mais leves e renovadas.¹⁴⁴

A pedagogia das vivências/convivências fundamenta-se na compreensão de que o ser humano aprende através de experiências integrais que contemplam não apenas a dimensão cognitiva, mas também as dimensões corporal, emocional e espiritual. Na perspectiva de Maturana, “Somos seres emocionais que usamos a razão para justificar nossas emoções”, perspectiva que orienta práticas educativas que valorizem a integralidade da experiência humana.¹⁴⁵

A ludicidade, elemento central desta pedagogia, oferece metodologias específicas para a promoção da cultura de paz através do jogo, da arte de expressão criativa. Como observa Huizinga, “o jogo é anterior à cultura e a constitui”, oferecendo instrumentos poderosos para a formação de valores e para o desenvolvimento de competências sociais essenciais para a convivência pacífica.¹⁴⁶

Essas pedagogias promovem valores como cuidado, acolhimento, empatia, do respeito às diferenças, diálogo, participação, cooperação, esperança criando um ambiente seguro e afetivo para o desenvolvimento das e dos estudantes. Elas incentivam a escuta ativa e a argumentação respeitosa para a resolução de conflitos, estimulam a autonomia e o protagonismo das e dos estudantes, valorizam o trabalho em equipe e a solidariedade, e alimentam o otimismo e a resiliência para a reforma social. Afirma o autor Salles Filho, essas pedagogias vão além de metodologias, representando uma postura ética e política essencial para educar para a paz.¹⁴⁷

A integração das cinco pedagogias oferece um marco abrangente para a educação do Século XXI, contemplando as múltiplas dimensões da formação

¹⁴⁴ SALLES FILHO, 2019, p. 368.

¹⁴⁵ MATORANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002. p. 67.

¹⁴⁶ HUIZINGA, Johan. **Homo Iudens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000. p. 134.

¹⁴⁷ SALLES FILHO, 2019, p. 368.

humana e os desafios complexos das sociedades contemporâneas. Como observa Santos¹⁴⁸, “a educação emancipatória é aquela que forma sujeitos capazes de pensar criticamente, agir eticamente e transformar a realidade social”, perspectiva que encontra nas cinco pedagogias de Salles Filho instrumentos concretos para a implementação.

2.4.2 Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido e a Educação Libertadora

Paulo Freire é amplamente reconhecido como referência mundial quando se fala em educação transformadora e emancipatória. Em sua obra clássica, *Pedagogia do Oprimido*¹⁴⁹, defende que a educação deve ser um processo dialógico, no qual a educadora e o educador, a educanda e o educando aprendem juntos e juntas e se tornam sujeitos de sua própria história. Para o autor, a educação autêntica não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo. Assim, essa abordagem propõe uma pedagogia crítica e libertadora, que visa à conscientização dos sujeitos sobre as causas das desigualdades e à sua capacidade para a transformação educacional.

A pedagogia freiriana fundamenta-se em uma antropologia filosófica que reconhece o ser humano como sujeito histórico capaz de transformar sua realidade através da ação consciente coletiva. De acordo com Freire, “Mulheres e homens, seres históricos sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper”, perspectivas que orientam a prática educativa comprometidas com a formação de sujeitos críticos e transformadores.¹⁵⁰

O conceito de conscientização central na obra freiriana constitui processo educativo que transcende a mera tomada de conhecimento para configurar-se como o desenvolvimento da consciência crítica sobre a realidade. Como observa Freire, (Freire, 1996, p.89) “A conscientização é um processo no qual o homem, não apenas toma conhecimento da realidade, mas assume uma posição epistemológica

¹⁴⁸ SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade.** São Paulo: Cortez, 2010, p. 89.

¹⁴⁹ FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 47.

¹⁵⁰ FREIRE, 1996, p. 89.

crítica”, oferecendo fundamentos para práticas educativas que promovam a transformação social através da educação (Freire, 1980, p. 67)¹⁵¹.

A metodologia do diálogo problematizador constitui o núcleo da proposta pedagógica freireana, oferecendo alternativas à educação bancária que considera os educandos como receptores passivos de conhecimento. Afirma Freire, “o diálogo é uma relação horizontal de A com B. nasce de uma matriz crítica e gera criticidade”, promovendo processos educativos que valorizem os saberes das e dos educandos que construam conhecimento de forma colaborativa (Freire, 1978, p. 47)¹⁵².

A pedagogia freiriana valoriza o diálogo, a participação ativa e a ação coletiva como caminhos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Ao promover a reflexão crítica sobre a realidade, Freire incentiva o desenvolvimento da autonomia, da responsabilidade e do compromisso com a justiça social.

Essa perspectiva encontra ressonância na educação para a paz, pois ambas reconhecem a importância do diálogo, da escuta ativa e do respeito às diferenças como fundamentos para a convivência democrática e a superação da violência estrutural. Assim, a educação libertadora proposta por Freire contribui para a formação de cidadãos críticos, conscientes de seu papel na transformação do mundo e comprometidos com a construção como caminhos para a construção de uma cultura de paz.

A influência da pedagogia freireana na educação para a paz manifesta-se através de diversos movimentos e práticas educativas ao redor do mundo como observa Apple, “Paulo Freire ofereceu instrumentos teóricos e metodológicos que continuam inspirando educadoras e educadores comprometidos com a justiça social e a transformação democrática”, evidenciando a atualidade e reverência de suas contribuições para a construção de uma cultura de paz.¹⁵³

Formação das educadoras e dos educadores na perspectiva freiriana exige o desenvolvimento de competências específicas para a mediação de processos dialógicos e para problematização da realidade. Na perspectiva de Gadotti, “o educador progressista é aquele que se forma na prática de uma educação

¹⁵¹ FREIRE, 1980, p. 67.

¹⁵² FREIRE, 1978, p. 47.

¹⁵³ APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003. p. 134.

democrática e participativa”, perspectiva que orienta programas de formação docente comprometidos com a educação para a cultura de paz.¹⁵⁴

2.4.3 Educação transformadora e abordagem crítica e emancipatória

A educação transformadora vai além da mera transmissão de conteúdos, busca formar sujeitos críticos, autônomos e capazes de intervir na realidade social. Edgar Morin propõe “uma educação voltada para a compreensão mútua e para uma ética planetária, destacando que a compreensão é tanto, meio quanto fim da comunicação humana”.¹⁵⁵

A abordagem crítica emancipatória da educação inspirada em Freire, Vygotsky e Morin valorizam a importância do desenvolvimento integral das e dos estudantes, promovendo a conscientização sobre as causas das desigualdades e incentivando a participação cidadã e ao desenvolvimento comunitário.

Morin ressalta que as culturas devem aprender umas com as outras, e que a cultura ocidental, historicamente dominante, precisa se reconhecer como aprendiz. A importância da educação para a paz no século XXI é destacada por Sangalli, Coutinho, Basso e Biasoli, que ressaltam “os desafios contemporâneos e a necessidade de promover ambientes escolares acolhedores, baseados no respeito e na tolerância, para a construção de uma cultura de paz”.¹⁵⁶

A educação transformadora fundamenta-se na teoria crítica da sociedade desenvolvida pela escola de Frankfurt, que oferece instrumentos para análise das relações de poder e das ideologias que perpetuam desigualdades e injustiças sociais. Na perspectiva de Adorno, “a educação tem sido unicamente com educação dirigida a uma autorreflexão crítica”, perspectiva que orienta práticas educativas comprometidas com a emancipação humana e a transformação social.¹⁵⁷

A dimensão emancipatória da educação articula-se com a necessidade de formar sujeitos capazes de questionar as estruturas sociais e injustas e de construir

¹⁵⁴ GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003. p. 89.

¹⁵⁵ MORIN, 2000, p. 91.

¹⁵⁶ SANGALLI, Idalgo José; BRANDOLT, Thailize. Da cultura da utilidade à construção da educação cidadã e de cultura de paz. In: BASSO, Elsa Mônica Bonito; BIASOLI, Luís Fernando (orgs.). **Educação e cultura de paz em tempos de transformação**: novos enfoques. Caxias do Sul: Educs, 2024. p. 11-35.

¹⁵⁷ ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995. p. 134.

alternativas baseadas em valores de justiça, solidariedade e paz. Como observa Giroux," a educação transformadora é aquela que capacita as e os estudantes para se tornarem intelectuais transformadores, capazes de unir teoria e prática na luta por uma sociedade mais justa", oferecendo fundamentos para práticas pedagógicas comprometidas com a cultura de paz.¹⁵⁸

O pensamento complexo proposto por Edgar Morin oferece uma epistemologia adequada para a compreensão dos fenômenos educativos contemporâneos, caracterizados pela interdependência, incerteza e multidimensionalidade. Afirma Morin,"o pensamento complexo é animado por uma tensão permanente entre a aspiração de um ser não fragmentado e o reconhecimento do inacabado e da incompletude de qualquer conhecimento", perspectiva que orienta práticas educativas integradoras e transdisciplinares.¹⁵⁹

As escolas são espaços privilegiados para a disseminação de valores que promovem a paz. Elas oferecem um ambiente propício para o desenvolvimento de habilidades sociais, emocionais e cognitivas que são essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e harmoniosa. A educação para a paz, conforme defendido por Paulo Freire, deve ser "libertadora, conscientizando os indivíduos sobre as causas da desigualdade e capacitando-os para transformar a realidade".¹⁶⁰

A escola como espaço de transformação educacional exige mudanças estruturais que contemplam não apenas metodologias pedagógicas, mas também formas de organização, gestão e relacionamento entre todos os membros da comunidade educativa. Como destaca Libâneo , "a escola democrática é aquela que promove a participação efetiva de todos os segmentos da comunidade escolar nos processos decisórios" oferecendo instrumentos concretos para a construção de um ambiente educativo mais justo e pacífico.¹⁶¹

Conforme, Santos e Coutinho, a obra:

"Prática da Liberdade": Publicado em 1967, este livro explora as ideias fundamentais de Freire sobre a relação entre educação e liberação,

¹⁵⁸ GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, p. 89.

¹⁵⁹ MORIN, 2003, p. 67.

¹⁶⁰ FREIRE, 1987, p. 82.

¹⁶¹ LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola:** teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004, p. 134.

destacando a importância da conscientização e da ação coletiva na transformação da sociedade¹⁶².

Esta obra seminal de Paulo Freire estabelece os fundamentos da educação como prática da liberdade, oferecendo instrumentos teóricos e metodológicos para práticas educativas comprometidas com a transformação social. A perspectiva Freireana da educação como um ato político orienta a compreensão de que toda a prática educativa tem implicações sociais e contribui para a manutenção ou transformação das estruturas sociais existentes.

A articulação entre educação libertadora e educação para paz encontra a expressão concreta em diferentes experiências educativas ao redor do mundo, demonstrando a viabilidade e fecundidade dessa abordagem integradora. Como observa Torres, “a educação popular freiriana influenciou movimentos educativos em todos os continentes, oferecendo instrumentos para construção de práticas educativas comprometidas com a justiça social e a paz”, evidenciando a universalidade e a atualidade das contribuições freirianas.¹⁶³

2.5 A IMPORTÂNCIA DA MEDIAÇÃO DE CONFLITOS NO AMBIENTE ESCOLAR

A mediação de conflitos é uma estratégia fundamental para a promoção da cultura de paz na escola. Ela envolve o desenvolvimento de habilidades de comunicação, negociação e a tomada de decisões pacíficas, contribuindo para a criação de um contexto educativo seguro e respeitoso. Na perspectiva de Galtung, “a paz não é apenas a ausência de violência direta, mas a superação das violências estruturais e culturais presente no cotidiano”.¹⁶⁴

A fundamentação teórica da mediação de conflitos encontra respaldo em diferentes disciplinas que convergem para a compreensão dos conflitos como fenômenos naturais e potencialmente construtivos das relações humanas. De acordo com Deutsch”, o conflito pode ser destrutivo ou construtivo, dependendo de

¹⁶² SANTOS, André Costa; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Como Obras de Paulo Freire. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 5, maio de 2024. p. 96-100. p. 96.

¹⁶³ TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo**: dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 89.

¹⁶⁴ GALTUNG, 1998, p. 9.

como é gerenciado”, perspectiva que orienta a prática de mediação que transforma as disputas em oportunidades de aprendizagem e crescimento pessoal e social.¹⁶⁵

A implementação de programas de mediação escolar requer formação específica das mediadoras e dos mediadores, das e dos estudantes e adultos, criação de protocolos institucionais e desenvolvimento de uma cultura organizacional que valorize o diálogo e a resolução pacífica de conflitos. Conforme Sales e Chaves, “a mediação escolar eficaz resulta de um processo sistemático que envolve toda a comunidade educativa”, demandando compromisso institucional, investimento e informação continuada.¹⁶⁶

Para Morin, educar deve “incluir a aprendizagem do entendimento mútuo, o que exige, entre outros fatores, a capacidade de ouvir o outro e de lidar com a complexidade das relações humanas” (Morin, 2003, p.16-17)¹⁶⁷ A mediação, ao valorizar a escuta ativa, a empatia e o respeito às diferenças, contribui para o fortalecimento da convivência democrática e para o desenvolvimento de uma cultura de não violência.

A perspectiva de Edgar Morin sobre a compreensão humana oferece fundamentos epistemológicos para práticas de mediação que transcendam a resolução técnica de disputas para constituir-se como processos educativos integrais. Para Morin, “A compreensão mútua é entre humanos é vital para que as relações humanas saiam de seu estado bárbaro de incompreensão”, oferecendo instrumentos conceituais para mediação como práticas de educação para a paz.¹⁶⁸

Freire reforça a importância do diálogo como fundamento da educação libertadora. Para Freire, “não há diálogo, se não há humildade, se não há esperança, se não há fé no homem genuíno entre os envolvidos nos conflitos, constitui uma prática educativa coerente com a proposta freiriana de formação integral do sujeito”.¹⁶⁹

A metodologia dialógica proposta por Paulo Freire oferece instrumentos específicos para mediação de conflitos no espaço pedagógico, promovendo

¹⁶⁵ DEUTSCH, 1973, p. 134.

¹⁶⁶ SALES, Lilia Maia de Moraes; CHAVES, Emmanuela Carvalho Cipriano. Mediação e conciliação judicial: a importância da capacitação e de seus desafios. **Sequência**, n. 69, 2014, p. 67.

¹⁶⁷ MORIN, 2003, p. 16-17.

¹⁶⁸ MORIN, 2000, p. 134.

¹⁶⁹ FREIRE, 2006, p. 25.

processos que valorizam os saberes e perspectivas de todas as partes envolvidas. Como observa Freire, “o diálogo é uma exigência existencial que não pode ser reduzida a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro”, perspectiva que orienta práticas de mediação genuinamente educativas e transformadoras.¹⁷⁰

Tavares complementa esta visão ao afirmar “que a mediação no espaço escolar não apenas soluciona conflitos, mas transforma as relações no espaço escolar, transforma as relações interpessoais, criando oportunidades para que as pessoas estudantes, desenvolvam competências socioemocionais para a vida em sociedade, como a negociação, a cooperação e a responsabilidade”.¹⁷¹

A dimensão transformadora da mediação escolar manifesta-se através do desenvolvimento de competências que transcendem a resolução de conflitos específicos para constituir-se como aprendizagem para a vida. De acordo com Bush e Folger, “a mediação transformadora é aquela que promove o empoderamento das partes e o reconhecimento mútuo”, oferecendo instrumentos para a formação de um sujeito mais autônomo e solidário.¹⁷²

Diskin e Roizman destacam que a educação prepara as e os estudantes para lidar com os desafios da vida em sociedade, desenvolvendo competências essenciais para a resolução pacífica de conflitos. “Talvez uma das missões mais desafiadoras para elas seja a de implementar a cultura de paz no ambiente”.¹⁷³ Portanto, a educação para a paz desempenha uma função crucial na existência humana, a fim de fortalecer a harmonia social e fomentar a paz, conduzindo os envolvidos à sua autonomia moral e intelectual.

A contribuição de Disk e Roizman para educação para a paz no Brasil representa um marco importante na sistematização de práticas pedagógicas voltadas à mudança societária. Para os autores, a educação para a paz, “requer uma mudança paradigmática que contempla e não apenas metodologias, mas

¹⁷⁰ FREIRE, 1987, p. 89.

¹⁷¹ TAVARES, Maria Cristina da Silva. **Mediação de conflitos no ambiente escolar:** contribuições para uma cultura de paz. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p.50-60.

¹⁷² BUSH, Robert A. Baruch; FOLGER, Joseph P. **The promise of mediation:** the transformative approach to conflict. San Francisco: Jossey-Bass, 2005, p. 134.

¹⁷³ DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz, como se faz?** Semeando a cultura de paz nas escolas. 4.ed. São Paulo: Palas Athena; Brasília: UNESCO, 2021. Livro digital. p. 20. Disponível em: <https://www.palasathena.org.br/downloads/livro-paz-como-se-faz.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

formas de ser e estar no mundo”, perspectiva que orienta práticas educativas integrais e transformadoras.¹⁷⁴

Portanto, a mediação de conflitos na escola não é um mero instrumento de gestão disciplinar, mas um processo pedagógico que visa a construção de uma formação pacificadora, o desenvolvimento da autonomia das e dos estudantes e a promoção de uma sociedade mais justa e solidária.

A avaliação da eficácia dos programas de mediação escolar deve contemplar não apenas indicadores quantitativos de redução de conflitos, mas principalmente indicadores qualitativos de transformação das relações interpessoais e de desenvolvimento de competências para a convivência democrática. Como observa Warat, “A mediação é bem-sucedida quando transforma pessoas e relações, não apenas quando resolve disputas”¹⁷⁵, oferecendo os critérios para avaliação de práticas de mediação comprometidas com a educação para a paz.

¹⁷⁴ DISKIN; ROIZMAN, 2021, p. 20-21.

¹⁷⁵ WARAT, Luis Alberto. **Surfando na Pororoca: O Ofício do Mediador.** Florianópolis: Fundação Boiteux, 2001. v. 3, p. 80-82.

3 TEOLOGIA E EDUCAÇÃO: UMA ABORDAGEM INTEGRADORA PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

A integração entre teologia e educação representa um caminho fundamental para a construção de uma cultura de paz que transcende as limitações de abordagens puramente seculares ou exclusivamente religiosas. Esta articulação não se configura com a imposição doutrinária, mas como uma convergência de valores universais que encontram na experiência teológica uma fonte de inspiração para a transformação educacional. Como observa Brandenburg, “a teologia, compreendida em sua dimensão libertadora e humanizadora, oferece recursos conceituais e práticos que podem enriquecer significativamente os processos educativos voltados para a promoção da paz, da justiça e da reconciliação”.¹⁷⁶

A necessidade de uma abordagem integradora torna-se ainda mais evidente diante dos desafios contemporâneos enfrentados pelo sistema educacional brasileiro. As crescentes manifestações de violência nas escolas, as desigualdades sociais persistentes e a fragmentação do conhecimento demandam respostas que contemplam não apenas as dimensões cognitivas da formação humana, mas também as espirituais e transcendentes.

O presente capítulo fundamenta-se na compreensão de que a educação para a paz exige uma perspectiva holística que articule múltiplas dimensões do conhecimento e da experiência humana. Descreve a encíclica Laudato Si', “não há duas crises separadas: uma ambiental e outra social; mas uma única e complexa crise socioambiental”, exigindo “soluções Integradas que considerem as interações dos sistemas naturais entre si e com os sistemas sociais”.¹⁷⁷

Esta perspectiva alinha-se com os princípios da agenda 2030 da ONU, especialmente com o ODS 4, que estabelece a necessidade de “garantir que todos os alunos e as alunas adquiram conhecimentos e habilidades necessárias para promover o desenvolvimento sustentável, inclusive através da educação para o

¹⁷⁶ BRANDENBURG, Laude Erandi. **Curriculum e Práticas Educativas**. Apontamentos da aula Ministrada no curso de Mestrado Profissional. Módulo 2. São Leopoldo: Faculdades EST, 2024. Notas de aula.

¹⁷⁷ LAUDATO SI. **Carta Encíclica do Santo Padre Francisco sobre o cuidado da casa comum**. Roma: Vaticano, 2015, n. 176.

desenvolvimento e estilo de vida sustentáveis, direitos humanos, igualdade de gênero, promoção da cultura de paz e da não violência, cidadania global, e valorização da diversidade cultural".¹⁷⁸

A teologia da libertação, desenvolvida na América Latina a partir da década de 1960, oferece contribuições fundamentais para essa compreensão integradora. Na perspectiva de Gutiérrez, "A teologia é a reflexão crítica da práxis histórica a luz da palavra".¹⁷⁹ Indica que o fazer teológico não pode ser dissociado da realidade social e das lutas por transformação das estruturas injustas. Esta perspectiva teológica oferece fundamentos sólidos para práticas educativas que buscam informar sujeitos críticos e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

A articulação entre a teologia e a educação encontra nas experiências históricas das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), da educação popular cristã e das práticas educativas confessionais, exemplos concretos de como valores teológicos podem enriquecer processos educativos sem comprometer os princípios da laicidade do estado. Essas experiências demonstram que a integração pode contribuir significativamente para a formação de sujeitos éticos, solidários e comprometidos com a transformação social.

Nesse contexto, o capítulo desenvolve uma análise sistemática de como a teologia pode atuar como promotora da justiça, compaixão e reconciliação, examinando suas contribuições para a educação teológica, voltada à construção da paz. Através do exame das interseccionalidades entre espiritualidade, ética e cidadania, busca-se demonstrar a viabilidade e a fecundidade de uma abordagem educativa que não dissocia formação intelectual de compromisso social, nem desenvolvimento pessoal de transformação coletiva.

3.1 A TEOLOGIA COMO PROMOTORA DA JUSTIÇA, COMPAXÃO E RECONCILIAÇÃO

A teologia, especialmente em sua vertente latino-americana, desenvolveu uma compreensão profunda da relação intrínseca entre a fé e o compromisso social.

¹⁷⁸ ONU. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Meta 4.7. Nova York: Nações Unidas, 2015. p. 23.

¹⁷⁹ GUTIÉRREZ, 1981, p. 72.

Leonardo Boff, um dos principais expoentes da teologia da libertação, afirma que “a fé que não se transforma em solidariedade é fé morta”.¹⁸⁰ Esta perspectiva teológica, fundamenta-se na compreensão de que a autêntica experiência religiosa não pode permanecer alheia às condições concretas de vida das pessoas, especialmente daquelas que se encontram em situação de vulnerabilidade e opressão.

A teologia da libertação emergiu na América Latina como uma resposta teológica aos desafios impostos pela realidade de pobreza, exclusão e injustiça social que marcam o continente. Como observam Mandreoli e Prodi “a paz evangélica e histórica, pessoal ideológica nos conteúdos, nos métodos, na abordagem das pesquisas e dos estudos”.¹⁸¹

Esta abordagem teológica oferece recursos conceituais e práticos fundamentais para educação voltada para a paz, articulando dimensões que tradicionalmente são tratadas de forma fragmentada nos processos educativos convencionais. A integração de princípios teológicos nas práticas pedagógicas não implica proselitismo religioso, mas sim a incorporação de valores universais que encontram na tradição teológica uma fundamentação ética sólida e uma inspiração para ação transformadora.

Teologia Promotora da Justiça, Gustavo Gutiérrez considerado o precursor da Teologia da Libertação, estabelece uma conexão fundamental entre a experiência de Deus e o compromisso com os pobres e oprimidos. Para Gutiérrez, “a teologia é a reflexão crítica da práxis histórica à luz da palavra”, o que significa que o fazer teológico não pode ser dissociado da realidade social e das lutas por transformação das estruturas injustas.¹⁸²

A justiça, na perspectiva teológica, transcende a mera aplicação de leis ou distribuição de bens, configurando-se como um imperativo ético que orienta toda a ação humana em direção à dignidade e ao bem comum. Conforme o Documento de Aparecida, “a justiça social é uma exigência ética que brota da própria fé cristã”,

¹⁸⁰ BOFF, 2005, p. 142.

¹⁸¹ MANDREOLI, Fabrizio; PRODI, Matteo. **Paz**: uma chave para reler e refazer a teologia. *Settimana News*, 2022.

¹⁸² GUTIÉRREZ, 1981, p. 72.

estabelecendo vínculos indissociáveis entre experiência espiritual e compromisso social.¹⁸³

O conceito teológico de justiça, contribui para a compreensão crítica das estruturas sociais que perpetuam a violência e a exclusão. Segundo Boff, “a injustiça estrutural é pecado, porque nega a dignidade humana e contraria o projeto de Deus para a humanidade”, oferecendo fundamentação ética para práticas educativas que questionem as causas profundas dos conflitos e promovam alternativas baseadas na equidade e solidariedade.¹⁸⁴ A educação inspirada por essa perspectiva teológica da justiça caracteriza-se pela opção preferencial pelas excluídas e pelos excluídos, pela metodologia participativa e pela articulação entre a formação pessoal e a ação social.

Compaixão como práxis transformadora na dimensão da compaixão, central na tradição cristã, encontra na educação um estado privilegiado de cultivo e desenvolvimento. A compaixão teológica não se limita a um sentimento de piedade, mas constitui-se como um práxis transformadora que impede a ação concreta em favor dos que sofrem. Como observa Boff, “a compaixão é a capacidade de sofrer com, de sentir-na-própria-carne o sofrimento do outro e de mobilizar-se para transformar a situação que gera esse sofrimento”.¹⁸⁵

Esta compreensão da compaixão oferece contribuições fundamentais para a educação voltada à construção da paz, fornecendo bases éticas para o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a convivência harmoniosa.

A práxis da compaixão na educação manifesta-se através de metodologias pedagógicas que valorizam o diálogo, a escuta ativa e a construção coletiva do conhecimento. Como destaca o Papa Francisco na encíclica *Fratelli Tutti*, “a compaixão é o coração da proposta cristã”, oferecendo fundamentos para uma educação que forme não apenas indivíduos competentes tecnicamente, mas

¹⁸³ DOCUMENTO DE APARECIDA, 2007.

¹⁸⁴ BOFF, 2011, p. 89.

¹⁸⁵ BOFF, 1999, p. 91.

também pessoas sensíveis ao sofrimento alheio e comprometidas com a sua superação.¹⁸⁶

A integração da compaixão teológica nas práticas educativas contribui para a formação de ambientes escolares mais acolhedores inclusive onde as diferenças são valorizadas e os conflitos são abordados como oportunidades de crescimento e de aprendizagem.

O conceito de reconciliação, como restauração de relações justas, por sua vez, adquire na perspectiva teológica uma profundidade que transcende a simples resolução de conflitos. A reconciliação teológica implica a restauração de relações justas entre as pessoas e grupos sociais, que pressupõe não apenas o perdão, mas também a transformação das condições que geraram os conflitos. Como afirma Libânio, a reconciliação não é apenas espiritual, mas envolve a restauração das relações sociais, políticas e econômicas, sendo tarefa essencial da missão cristã.¹⁸⁷

O documento de Puebla de (CELAM), estabelece um princípio fundamental ao afirmar que “a paz é fruto da justiça e da verdade”¹⁸⁸, indicando que a reconciliação autêntica não pode presidir a construção de estruturas sociais mais equitativas. Esta compreensão oferece contribuições valiosas para a educação voltada à mediação de conflitos e a promoção da paz.

A reconciliação teológica não implica reconciliação com a justiça, de acordo com Sobrino, “a reconciliação cristã exige conversão pessoal e transformação estrutural”, oferecendo fundamentos para práticas educativas que articulem desenvolvimento pessoal e compromisso social.¹⁸⁹ A educação inspirada na reconciliação teológica caracteriza-se pela valorização da diversidade, pelo respeito às diferenças e pela construção de consensos baseados na justiça e na verdade.

¹⁸⁶ FRANCISCO, Papa. **Fratelli Tutti**: carta encíclica sobre a fraternidade e a amizade social. Roma: Vaticano, 2020, n. 115.

¹⁸⁷ LIBÂNIO, 2001, p. 89.

¹⁸⁸ CELAM. **Documento de Puebla**. São Paulo: Paulinas, 1979. p.14.

¹⁸⁹ SOBRINO, Jon. **Jesus, o Libertador**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 167.

3.2 EXPERIÊNCIAS TEOLÓGICAS NA CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ

A teologia, ao propor a justiça e a compaixão, contribui para a construção de uma formação pacificadora. Boff destaca que “a paz não é apenas a ausência de guerra, mas a presença de justiça, solidariedade e respeito à dignidade humana”.¹⁹⁰ Experiências como a Comunidade Eclesiais de Base (CEBs) demonstra como a espiritualidade cristã pode mobilizar comunidades para práticas de não violência, diálogo e resolução pacífica de conflitos.¹⁹¹

As CEBs, surgidas na América Latina na década de 1960, constituem exemplos pragmáticos de como a reflexão teológica pode inspirar práticas educativas transformadoras. Como observa Betto,

São comunidades porque reúnem pessoas que têm a mesma fé, pertencem à mesma igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem uma comun-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de moradia, de lutas por melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras.¹⁹²

A metodologia educativa das CEBs, baseada no tripé “ver-julgar-agir”, oferece instrumentos valiosos para uma educação crítica que capacite as pessoas estudantes a analisarem criticamente as estruturas sociais e a desenvolver alternativas transformadoras. Esta metodologia articula análise da realidade (ver) com a reflexão teológica (julgar) e o compromisso transformador (agir), promovendo uma educação que integra teoria e prática, contemplação e ação.

Para o teólogo Juan Luis Segundo, “círculo hermenêutico” desenvolvido na teologia da libertação oferece uma metodologia educativa que comprehende quatro momentos: “nossa maneira de experimentar a realidade, que nos leva a suspeitar ideologicamente; a aplicação dessa suspeita a toda a superestrutura ideológica em geral e à teologia em particular; uma nova maneira de experimentar a realidade teológica que nos leva a suspeitar exegeticamente; e nossa nova hermenêutica”.¹⁹³ A integração dessa perspectiva teológica nas práticas educativas contribui para a

¹⁹⁰ BOFF, L. **A ética da compaixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.p.22.

¹⁹¹ AQUINO, F. C. J. de. **Teologia e sociedade: desafios contemporâneos**. São Paulo: Paulinas, 1997.

¹⁹² BETTO, 1981, p. 16.

¹⁹³ SEGUNDO, Juan Luis. **Libertação da Teologia**. São Paulo: Loyola, 1985, p. 13.

formação de sujeitos críticos, éticos e comprometidos com a transformação educacional.

A educação teológica, quando integrada à prática pedagógica, potencializa a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a paz. Como afirma Libânio, “a educação teológica deve ser libertadora, formando pessoas capazes de discernir e atuar na realidade social”.¹⁹⁴ Paulo Freire, citado por Boff, reforça que “a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem”.¹⁹⁵

A inserção de valores teológicos no currículo escolar favorece o desenvolvimento da empatia, do respeito à diversidade e a responsabilidade ética, elementos fundamentais para a cultura de paz.¹⁹⁶ Esta inserção não implica catequização ou proselitismo, mas sim a incorporação de valores universais que encontram na tradição teológica uma fundamentação ética sólida e uma inspiração para ação transformadora.

A educação teológica para a paz caracteriza-se pela integração entre a contemplação e ação, entre reflexão teórica e compromisso prático. Na perspectiva José Comblin, “A educação teológica deve formar pessoas capazes de ler os sinais dos tempos e de responder aos desafios de seu contexto histórico”.¹⁹⁷ Esta perspectiva educativa promove o desenvolvimento de competências que vão além do conhecimento técnico, incluindo a sensibilidade social, a capacidade de diálogo e o compromisso ético com a transformação da realidade.

A metodologia da educação teológica libertadora incorpora elementos da pedagogia crítica desenvolvida por Paulo Freire, estabelecendo pontes entre a reflexão teológica e a prática educativa emancipatória. Conforme Freire, que manteve diálogo constante com os teólogos da libertação, afirma que “não há palavras verdadeiras que não sejam práxis”¹⁹⁸, princípios que encontram ressonância na compreensão teológica da fé como compromisso transformador.

Esta metodologia caracteriza-se pela problematização da realidade, pelo diálogo crítico e pela ação transformadora. Como observa Gutiérrez, “a espiritualidade da libertação” é característica pela “contemplação e compromisso”,

¹⁹⁴ LIBÂNIO, João Batista. **Teologia aberta para o leigo**. São Paulo: Paulinas, 1982. p. 112.

¹⁹⁵ BOFF, Leonardo. **Teologia da libertação: perspectivas**. 11. Ed . Petrópolis: Vozes, 2003. p.45.

¹⁹⁶ BOFF, 2003, p.15.

¹⁹⁷ COMBLIN, José. **Educação teológica**. Petrópolis: Vozes, 1985. p. 156.

¹⁹⁸ FREIRE, 1987, p. 77.

oferecendo fundamentos para uma educação que não dissocia reflexão de ação, nem formação pessoal de transformação social.¹⁹⁹

A educação teológica libertadora utiliza metodologias participativas que valorizam os saberes das educandas e dos educandos e promove sua participação ativa na construção do conhecimento. Esta perspectiva alinha-se com os princípios da educação popular, que reconhece as educandas e os educandos como sujeitos de sua própria educação e transformação.

Como destaca Comblin, “a educação teológica deve partir da realidade das educandas e dos educandos e retornar a ela transformada pela reflexão crítica e pelo compromisso ético”.²⁰⁰ Esta circularidade entre realidade, reflexão e ação constitui o núcleo da metodologia da educação teológica libertadora, oferecendo instrumentos valiosos para uma educação da paz.

Os princípios pedagógicos da educação teológica voltada à construção da paz fundamentam-se em específicos que discutem a prática de abordagens educativas convencionais. O primeiro princípio é a integralidade, que reconhece o ser humano em suas múltiplas dimensões, cognitiva, afetiva, social, ética e espiritual - promovendo uma formação que contempla a totalidade da experiência humana.

O segundo princípio é a dialogicidade, que valoriza o diálogo como método fundamental de construção do conhecimento e de resolução de conflitos. Como afirma Freire, “o diálogo é uma relação horizontal que nasce da matriz crítica e gera criticidade”²⁰¹, oferecendo fundamentos para práticas educativas que promovam a cultura de paz através do respeito à diversidade e da valorização do conhecimento das educandas e dos educandos.

O terceiro princípio é a práxis, que articula reflexão e ação transformadora. A educação teológica não se limita a transmissão de conhecimento teórico, mas busca capacitar as educandas e os educandos para a intervenção crítica e ética na realidade social. Como observa Luis Segundo, “a práxis é o critério de verdade da

¹⁹⁹ GUTIÉRREZ, Gustavo. **Beber en su propio pozo**: En el itinerario espiritual de un pueblo. Lima: CEP, 1984. p. 45.

²⁰⁰ COMBLIN, 1985, p. 156.

²⁰¹ FREIRE, 1987, p. 92.

teologia”, indicando que a autenticidade da reflexão teológica se verifica em sua capacidade de promover a transformação social.²⁰²

O quarto princípio é a solidariedade, que orienta a educação para o compromisso com os excluídos e oprimidos. Esta perspectiva alinha-se com a opção preferencial dos pobres, característica fundamental da teologia da libertação, oferecendo fundamentos éticos para uma educação que promova a justiça social e a cultura de paz.

A educação teológica voltada para a paz desenvolve competências específicas que capacitem as educandas e os educandos para a construção de relações pacíficas e a transformação de realidades marcadas pela violência e exclusão. A primeira competência é a capacidade de análise crítica da realidade, que permite as educandas e os educandos compreender as causas estruturais dos conflitos e identificar possibilidades de transformação.

A segunda competência é a habilidade de diálogo intercultural e inter-religioso, fundamental em sociedades plurais e democráticas. Como destaca Küng, “não haverá paz entre as nações sem paz entre as religiões”, indicando a importância dessa competência para a construção da cultura de paz.²⁰³

A terceira competência é a capacidade de mediação de conflitos, que capacita as educandas e os educandos para a resolução pacífica de disputas e para a construção de consensos baseados na justiça e na verdade. Esta competência é uma aliança com os objetivos da educação para a cultura de paz promovendo alternativas à violência e ao autoritarismo.

A quarta competência é o compromisso ético com a transformação social que, orienta as educandas e os educandos em direção à construção de uma sociedade mais justa e pacífica. Esta competência transcende o âmbito individual articulando o desenvolvimento pessoal e responsabilidade coletiva.

3.3 INTERSECCIONALIDADE ENTRE ESPIRITUALIDADE, ÉTICA E CIDADANIA

A abordagem integradora entre teologia e educação reconhece a interseccionalidade como categoria fundamental para compreender as múltiplas

²⁰² SEGUNDO, 1985, p. 45.

²⁰³ KÜNG, 2005, p. 17.

dimensões da experiência humana. Esta perspectiva, embora tenha sido desenvolvida inicialmente nos estudos de gênero e raça, encontra na teologia latino-americana um terreno fértil para a sua aplicação, especialmente na articulação entre espiritualidade, ética e cidadania.

Interseccionalidade entre espiritualidade, ética e cidadania é central na proposta de mudança societária. Gutiérrez argumenta que “a espiritualidade cristã autêntica conduz inevitavelmente ao compromisso ético com a justiça e a participação cidadã”.²⁰⁴ Esta perspectiva integrada oferece fundamentos para uma educação que forma, éticos e espiritualmente sensíveis.

Como observa o documento sobre Educação para a Paz em Perspectiva Cristã, “as experiências religiosas, ambíguas e complexas potencialmente podem mobilizar tanto a construção da paz, quanto a propagação da intolerância e da violência”.²⁰⁵ Esta ambiguidade exige uma abordagem educativa cuidadosa que promova os aspectos construtivos da espiritualidade enquanto previne suas manifestações destrutivas.

Espiritualidade como fonte de Energia Transformadora, para Sobrino, a espiritualidade compreendida não como fuga da realidade, mas como “seguimento de Jesus na história”²⁰⁶, constitui-se como fonte de energia transformadora que alimenta o compromisso ético e cidadão. Gutiérrez desenvolve o conceito de “espiritualidade da libertação”, caracterizada pela “contemplação e compromisso”.²⁰⁷ Esta espiritualidade não se opõe ao engajamento social, mas o fundamental é o sustento, oferecendo sentido e direção para a ação transformadora.

A espiritualidade educativa não se limita às práticas devocionais ou rituais, mas se manifesta através de valores como compaixão, solidariedade, justiça e paz. Como mostra o Portal et al., a espiritualidade pode ser entendida como “um instrumento para o desenvolvimento de um estado de paz interior e de uma cultura de paz”, constituindo-se como elemento fundamental na formação das educadoras e dos educadores.²⁰⁸ Nesta perspectiva permite estabelecer “conexões entre o estudo

²⁰⁴ GUTIÉRREZ, 1981, p. 34.

²⁰⁵ PONTIFÍCIO CONSELHO para o Diálogo Inter-religioso; Conselho Mundial de Igrejas. Educação para a paz num mundo multirreligioso: uma perspectiva cristã. Genebra: CMI, 2019.

²⁰⁶ SOBRINO, Jon. **Espiritualidade da Libertação**. São Paulo: Loyola, 1992, p. 23.

²⁰⁷ GUTIÉRREZ, Gustavo. **Beber em seu próprio poço**. São Paulo: Loyola, 1984, p. 45.

²⁰⁸ PORTAL, Leda Lísia Franciosi et al. **Educação e espiritualidade**: tessituras para construção de uma cultura de paz. Caxias do Sul: UCS, 2019. p. 25.

da espiritualidade e da consciência humana como base à constituição dos processos educativos para a paz” de acordo com Silva.²⁰⁹ A integração da espiritualidade na educação não contradiz os princípios da laicidade, mas os enriquece ao incorporar dimensões da experiência humana que muitas vezes são negligenciadas pela educação convencional.

A espiritualidade educativa promove o desenvolvimento da Inteligência espiritual que, para Silva, “contribui para a educação, para a paz, minimizando dinâmicas de patologias sociais, como discriminação e o racismo”.²¹⁰ Esta dimensão da formação humana, compatível com as habilidades socioeconômicas, oferece ferramentas importantes para a construção de relações pacíficas.²¹¹

A dimensão ética moral, por sua vez, encontra na tradição teológica critérios fundamentais para discernimento moral em situações complexas. A ética teológica não se baseia apenas em princípios abstratos, mas na “ética da responsabilidade” diante do sofrimento concreto das pessoas. Como observa Diederich Bonhoeffer, teólogo que enfrentou o regime nazista, “a estrutura da vida responsável tem duas determinantes: a vinculação da vida ao semelhante e a Deus, e a liberdade da própria vida”.²¹²

Esta ética da responsabilidade oferece fundamentos sólidos para a educação para a paz, oferecendo critérios para o discernimento moral que transcendem o relativismo ético e o fundamentalismo dogmático. A educação inspirada nesta perspectiva ética caracteriza-se pela promoção da Autonomia moral das educandas e dos educandos, capacitando-os e capacitando-as para decisões éticas sem contextos complexos e plurais.

Como destaca Boff, “A ética da compaixão é o fundamento de uma cidadania ativa e transformadora”.²¹³ Esta ética não se limita ao cumprimento de normas externas, mas emerge da sensibilidade ao sofrimento alheio e do compromisso com a superação. A integração desta perspectiva ética na educação contribui para a formação de cidadãos e cidadãs responsáveis e comprometidos com a justiça social.

²⁰⁹ PORTAL, 2019, p. 26.

²¹⁰ PORTAL, 2019, p. 26.

²¹¹ SILVA, Luís Fernando. Inteligência espiritual e educação para a paz. **Plura - Revista de Estudos de Religião**, v. 13, n. 1, 2022. p. 118.

²¹² BONHOEFFER, Dietrich. **Ética**. São Leopoldo: Sinodal, 2020. p. 143.

²¹³ BOFF, 2011, p. 29.

A ética teológica também oferece recursos para o enfrentamento de dilemas morais contemporâneos, como questões ambientais, tecnológicas e bioéticas. A Encíclica *Laudato Si'* exemplifica como a reflexão teológica pode contribuir para o discernimento ético diante de desafios globais, oferecendo instrumentos valiosos para uma educação que forme cidadãos e cidadãs conscientes de sua responsabilidade planetária.²¹⁴

A cidadania, nesta perspectiva integradora, transcende a dimensão meramente jurídica ou política para assumir um caráter profético e transformador. O cidadão formado e a cidadã formada na perspectiva teológica libertadora é aquele e aquela que, como apresenta Libânio, “assume a responsabilidade pela construção de uma sociedade mais justa e fraterna, inspirado pelos valores do Reino de Deus”.²¹⁵ Esta cidadania Profética caracteriza-se pela capacidade de denunciar as injustiças e anunciar alternativas baseadas na dignidade humana e na solidariedade.

A formação da Cidadania Profética exige metodologias educativas que promovam a análise crítica da realidade, o desenvolvimento de propostas alternativas e a capacitação para ação transformadora. Como afirma Freire, “a educação libertadora é um ato de conhecimento e uma aproximação crítica da realidade”, oferecendo instrumentos para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes e ativos.²¹⁶

A integração entre espiritualidade, ética e cidadania constitui o núcleo da abordagem teológica para a educação voltada à cultura de paz. Esta integração não se dá de forma mecânica ou superficial, mas através de uma síntese criativa que respeita a especificidade de cada dimensão enquanto articula numa perspectiva holística de formação humana.

Boff ressalta que “a integração entre espiritualidade, ética e cidadania amplia o horizonte da educação, promovendo sujeitos capazes de agir na sociedade de forma crítica, solidária e pacífica”.²¹⁷ Esta integração oferece alternativas às dicotomias que marcam muitas abordagens educativas, como a separação entre formação pessoal e social, entre desenvolvimento intelectual e ético, entre conhecimento técnico e sabedoria.

²¹⁴ LAUDATO SI, 2015.

²¹⁵ LIBÂNIO, 2001, p. 89.

²¹⁶ FREIRE, 1987, p. 67.

²¹⁷ BOFF, 2000, p. 29.

A abordagem integradora promove uma educação que reconhece a multidimensionalidade do ser humano, oferecendo instrumentos para o desenvolvimento integral da pessoa. Esta perspectiva alinha-se com os objetivos da educação para a paz, que busca formar sujeitos capazes de construir relações pacíficas e transformar realidades marcadas pela violência e exclusão.

Como destaca o Pontifício Conselho para o Diálogo Inter-religioso, “a contribuição dos princípios e valores cristãos na formação de sujeitos e na promoção de processos de edificação da Paz oferece recursos valiosos para uma educação que articule desenvolvimento pessoal e compromisso social, formação intelectual e responsabilidade ética”.²¹⁸

3.3.1 Exemplos Práticos: Comunidades Eclesiais de Base e Educação Popular Cristã

As Comunidades Eclesiais de Base (CEBs), de acordo com Betto²¹⁹, surgiram na América Latina na década de 1960, as CEBs como uma das experiências mais significativas de integração entre teologia e educação popular. Na década de 1980, Betto apresenta alguns dados estimados. Constituem pequenos grupos organizados em torno da paróquia ou capela, onde a reflexão teológica se articula diretamente com a análise da realidade social e a organização comunitária para a transformação das condições de vida.²²⁰

Na década de 1980, Betto apresenta dados estimados conforme o CERIS, indicando que as CEBs reuniam milhares de pequenas comunidades em todo o território brasileiro. A metodologia das Comunidades Eclesiais de Base é descrita por Boff, que acompanhou de perto o desenvolvimento das CEBs, como “uma nova forma de ser igreja, onde o povo simples se torna sujeito de sua própria evangelização e de sua própria libertação”.²²¹

Conforme Boff, as comunidades eclesiais de base constituem um novo modo de ser igreja e de experimentar a salvação comunitariamente, configurando-se como “o lugar de encontro do povo oprimido e crente”, capazes de “reinventar a igreja”

²¹⁸ PONTIFÍCIO CONSELHO, 2019.

²¹⁹ BETTO, 1981, p. 7.

²²⁰ BETTO, 1981, p. 15.

²²¹ BETTO, 1981, p. 32.

através de uma verdadeira “eclesiogênese”, a partir da fé do povo.²²² Esta experiência demonstra como a reflexão teológica pode inspirar práticas educativas genuinamente transformadoras.

Como define Frei Betto, “são comunidades porque reúnem pessoas que pertencem à mesma igreja e moram na mesma região. Motivadas pela fé, essas pessoas vivem uma comum-união em torno de seus problemas de sobrevivência, de melhores condições de vida e de anseios e esperanças libertadoras”.²²³

A experiência metodológica educativa das CEBs caracterizava-se pela horizontalidade das relações, pela valorização do saber popular e pela articulação entre a fé e a vida. Como observa Betto, “nas CEBs, o povo descobriu que podia ler a Bíblia com seus próprios olhos e encontrar nela respostas para seus problemas concretos”.²²⁴ Esta metodologia educativa promoveu não apenas o crescimento espiritual, mas também o desenvolvimento da consciência crítica e da capacidade organizada das comunidades.

Nas CEBs, a metodologia educativa baseava-se no “ver-julgar-agir”, que articula a análise da realidade (ver) com a reflexão teológica (julgar) e o compromisso transformador (agir). Esta metodologia oferece instrumentos valiosos para educação crítica que capacite as pessoas estudantes a analisarem criticamente as estruturas sociais e a desenvolver alternativas transformadoras.

O “ver” implica análise criteriosa da realidade social, política e econômica, identificando as causas estruturais dos problemas enfrentados pela comunidade, ou “Julgar” envolve a reflexão teológica sobre esta realidade a luz da fé cristã, buscando discernir os sinais dos tempos e os apelos de Deus na história. O “agir” concretiza-se no compromisso transformador, na organização comunitária e na luta para mudanças estruturais.

A metodologia promove uma educação integral que articula formação intelectual, desenvolvimento espiritual e compromisso social. Como destaca Santos e Gonçalves, as CEBs são compreendidas como movimentos sociais que

²²² BOFF, 1977, p. 32.

²²³ BETTO, 1981, p. 16.

²²⁴ BETTO, 1981, p. 16.

influenciaram o caráter crítico e combativo de seus participantes, demonstrando a viabilidade da articulação entre fé e compromisso social.²²⁵

O impacto educativo da CEBs transcendeu o âmbito religioso, contribuindo para a formação de lideranças comunitárias, para o desenvolvimento da consciência crítica e para a organização de movimentos sociais comprometidos com a transformação da realidade. Como observam estudos sobre as CEBs na região do Xingu, “muitas lideranças formadas a partir desta perspectiva educacional atuam até os dias de hoje no setor educacional e movimentos sociais da região”.²²⁶

O processo formativo no âmbito informal das CEBs objetivava “lançar lideranças de comunidades e de pastorais sociais para que a atuação dos leigos pudesse ir além do campo eclesial, através da inserção nos conselhos de controle social, movimentos sociais e populares em defesa da vida e dos direitos humanos e ambientais”.²²⁷ Esta perspectiva demonstra como a educação teológica pode contribuir para a formação da cidadania ativa e participativa.

As CEBs exerceu “um papel significativo na construção do processo de educação na região do Xingu. Muitas organizações são fruto desta experiência da CEBs junto aos sindicatos, às associações de bairro, às pastorais sociais e aos sujeitos do campo e à juventude”.²²⁸ Este legado evidencia a fecundidade da articulação entre teologia e educação popular para o desenvolvimento comunitário.

A experiência das CEBs oferece lições valiosas para a educação contemporânea voltada à cultura de paz, demonstrando como valores teológicos podem inspirar práticas educativas que promovam a justiça social, a participação democrática e a resolução pacífica de conflitos. A metodologia participativa da CEBs, baseada no diálogo e na valorização dos saberes populares, oferece alternativas às abordagens educativas autoritárias e excludentes.

A Educação Popular Cristã, inspirada na metodologia das CEBs e na pedagogia freiriana, desenvolveu-se como uma proposta educativa que integra os

²²⁵ SANTOS, Dulcinéia; GONÇALVES, Luciane. **Movimentos Sociais e Educação:** mútuas influências. Belo Horizonte: UEMG, 2013,p.196.

²²⁶ SOUZA, César Martins de; CABRAL, José Neura Azevedo; CASTRO, Weverton. **As Comunidades Eclesiais de Base e sua atuação na educação na Diocese do Xingu.** Itinerarius Reflectionis , Jataí-GO, v. 4, 2021, p. 01-18, (Documento eletrônico).

²²⁷ SOUZA, CABRAL, CASTRO,2021, p.01-18.

²²⁸ SOUZA, CABRAL, CASTRO,2021, p.01-18.

princípios da educação popular com os valores cristão de justiça e solidariedade. Essa modalidade educativa caracteriza-se pela opção preferencial pelos pobres, pela metodologia participativa e pela articulação entre educação e reforma social.

Carlos Rodrigues Brandão define esta proposta como “uma educação que nasce do povo, com o povo e para o povo, inspirada nos valores do Evangelho e comprometida com a construção do Reino de Deus na história”.²²⁹ A educação popular cristã desenvolve-se em diversos espaços: escolas comunitárias, centro de formação, movimentos sociais e organizações não-governamentais que assumem explicitamente as inspirações cristãs em sua ação educativa.

Um exemplo significativo desta articulação encontra-se na experiência do Movimento de Educação de Base (MEB), criado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) na década de 1960. O MEB desenvolveu uma metodologia de alfabetização conscientizadora que articula o aprendizado da leitura e escrita com análise crítica da realidade social. Apresenta Osmar Fávero, “o MEB representou uma síntese criativa entre os princípios da educação popular e os valores cristãos de justiça social”.²³⁰

A educação popular Cristã fundamenta-se em princípios que articulam a pedagogia crítica de Paulo Freire com valores teológicos da libertação, “o primeiro princípio é a opção preferencial pelos pobres, que orienta toda a ação educativa em direção aos excluídos e marginalizados”.²³¹ Esta opção não constitui mero assistencialismo, mas compromisso ético com a transformação das estruturas em geral, pobreza e exclusão.

O segundo princípio é a metodologia participativa, que reconhece as educandas e os educandos como sujeitos de sua própria educação e transformação.²³² Esta metodologia valoriza o saber popular, promove o diálogo e estimula a participação ativa das educandas e dos educandos na construção do conhecimento e na análise da realidade.

O terceiro princípio é a articulação entre a fé e a vida, que busca superar as dicotomias entre o sagrado e o profano, entre espiritualidade e compromisso social.

²²⁹ BRANDÃO, 1984, p. 71.

²³⁰ FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**. São Paulo: Autores Associados, 2006. p. 134.

²³¹ FREIRE, 1987, p. 32-34.

²³² FREIRE, 1987, p. 68-69.

A Educação Popular Cristã promove uma espiritualidade encarnada, que encontra Deus na história e no compromisso com os pobres e oprimidos.

O quarto princípio é a práxis transformadora que articula reflexão e ação, contemplação e compromisso.²³³ A Educação Popular Cristã não se limita a transmissão de conhecimentos, mas busca capacitar as educandas e os educandos para intervenção crítica e ética na realidade social.

De acordo com as experiências contemporâneas de Educação Popular Cristã, a Pastoral da Terra, desenvolvida pela Igreja Católica no Brasil, constitui outro exemplo relevante de integração entre teologia e educação para a transformação social.²³⁴ Esta pastoral articula a formação teológica com a educação política dos trabalhadores rurais, promovendo consciência sobre o direito à terra e a organização da luta pela reforma agrária.²³⁵ Como observa José de Souza Martins, “a Pastoral da Terra conseguiu articular a mística cristã com a luta concreta pela terra, criando uma síntese poderosa entre fé e compromisso social”.²³⁶

Experiências contemporâneas de Educação Popular Cristã podem ser observadas em diversas iniciativas na América Latina que buscam articular os princípios freirianos com valores teológicos.²³⁷ Núcleos e cátedras dedicadas ao pensamento de Paulo Freire, desenvolvidos em vários países da América Latina, representa uma tentativa contemporânea de sistematizar os princípios da Educação Popular Cristã em nível de educação superior.²³⁸ Esta proposta busca formar intelectuais orgânicos comprometidos com o desenvolvimento social, articulando o rigor acadêmico com o compromisso popular .

²³³ FREIRE, 1987, p. 77-78.

²³⁴ ALMEIDA, Antônio Alves de. **A mística na luta pela terra.** Revista NERA , Presidente Prudente, ano 8, n. 7, pág. 22-34, jul./dez. 2005.

²³⁵ COELHO, Fabiano. **A prática da mística e a luta pela terra no MST** . 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

²³⁶ MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1995. p. 167.

²³⁷ BEISIEGEL, Celso de Rui. **Educação popular e ensino superior em Paulo Freire.** Educação e Pesquisa , São Paulo, v. 44, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/FjhGmrntstyyG3yGmKdCCP/>. Acesso em: 06 out. 2025.

²³⁸ MITRANY, Victoria Ojalvo. **Paulo Freire e a educação superior que a América Latina necessita.** Atenas, Cuba, v. 50, p. 1-16, abr./jun. 2020. Disponível em: <https://mediacionartistica.org/wp-content/uploads/2020/04/paolo-freire-y-la-educacion-superior-que-america-latina-necesita.pdf> . Acesso em: 06 out. 2025.

As escolas comunitárias desenvolvidas em periferias urbanas e áreas rurais também exemplificam a integração entre a teologia e a educação.²³⁹ Estas escolas, muitas vezes vinculadas a paróquias e movimentos sociais cristãos, desenvolvem uma pedagogia da esperança que articula a formação acadêmica com a educação em valores e desenvolvimento comunitário. Para Pedro Demo, “essas escolas representam uma alternativa educativa que consegue articular qualidade acadêmica com compromisso social e inspiração ética”.²⁴⁰

A integração entre a teologia e a educação exemplificada nessas experiências concretas demonstra a viabilidade e a fecundidade de uma abordagem educativa que não dissocia formação intelectual de compromisso social, nem desenvolvimento pessoal de transformação coletiva, simultaneamente a crítica das injustiças, propositiva de alternativas, sustentada por valores transcendentais que motivem e orientem a ação transformadora.

3.3.2 Educação Luterana e Cultura de Paz: Práticas Educativas da IECLB no Contexto Brasileiro

A educação luterana, enquanto expressão da Igreja Cristã Evangélica Luterana do Brasil consolida um modelo pedagógico integrador que articula fé, ética e compromisso social. Desde a reforma protestante do século XVI, a tradição luterana valoriza a educação como instrumento de transformação comunitária e promoção da cidadania, princípios refletidos em suas diretrizes institucionais.²⁴¹

No contexto brasileiro, a IECLB estrutura suas ações educativas em quatro eixos principais: projeto de valores e convivência, espiritualidade ecumênica, serviços comunitários e formação docente. Essas iniciativas alinhadas ao Plano de Educação Cristã Contínua²⁴², demonstra como a confessionalidade luterana contribui para um ambiente escolar inclusivo e pacífico, integrando teologia, pedagogia e justiça social.

²³⁹ STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re)construção do público: há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 32, maio/ago. 2006, p. 272-284.

²⁴⁰ DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1993. p. 89.

²⁴¹ IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Diretrizes da Política Educacional da IECLB**. Porto Alegre: IECLB, 2003. p. 4.

²⁴² IECLB, 2011, p. 9.

A experiência educativa luterana no Brasil caracteriza-se pela busca de equilíbrio entre identidade convencional e abertura ecumênica, entre formação acadêmica e compromisso social, entre tradição teológica e inovação pedagógica. Como observa a Constituição da IECLB (artigo 3º), a educação é compreendida como ferramenta para “promover a, a justiça e o amor na sociedade”.²⁴³

Conforme o Projeto de Educação em Valores e Convivência, a IECLB incentiva em suas escolas e comunidades projetos pedagógicos que trabalham temas como reconciliação, perdão, solidariedade e justiça social, articulados a eventos como a Semana da Paz e a Semana da Reforma.²⁴⁴ São promovidas durante essas atividades, rodas de conversas, oficinas e resolução de conflitos e atividades de integração entre as e os estudantes de diferentes origens, enfatizando o respeito à diversidade.²⁴⁵

Essas estão alinhadas às diretrizes da política educacional da IECLB, de acordo com a Constituição da IECLB. Art. 3º, que destaca a educação como ferramenta para “promover a paz, a justiça e o amor na sociedade”.²⁴⁶ Um exemplo é o uso da liturgia luterana, com seus momentos de confissão e perdão, como base na dinâmica que restaura relações interpessoais no ambiente escolar.²⁴⁷

Os projetos educacionais da IECLB caracterizam-se pela integração entre formação acadêmica e desenvolvimento de valores, promovendo ambientes escolares onde a diversidade é valorizada e os conflitos são abordados como oportunidade de crescimento e aprendizagem. Esta perspectiva alinha-se com os objetivos da educação para a cultura de paz oferecendo instrumentos concretos para a construção de relações harmoniosas e respeitosas.

A metodologia utilizada nesses projetos baseia-se na Pedagogia do cuidado e na ética Luterana da responsabilidade, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para convivência pacífica. como destaca a IECLB, “Tais iniciativas não são atividades isoladas, mas parte do currículo

²⁴³ IECLB. **Constituição da IECLB**. Porto Alegre: IECLB, 2025, Art. 3º.

²⁴⁴ PORTAL LUTERANOS. Paz. Palavr@ção on-line 17. Junho de 2014. Disponível em: <https://legado.luteranos.com.br/textos/paz>. Acesso em 20 abr. 2025.

²⁴⁵ IECLB, 2003, p. 5.

²⁴⁶ IECLB, 2025, Art. 3º.

²⁴⁷ ADAM, Júlio Cézar. A Reforma da Missa por Martin Lutero: princípios para o fazer litúrgico no contexto brasileiro 500 anos depois. **ATeo**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 62, p. 434-454, 2019, p. 438.

escolar, vinculando teoria e prática para promover a vivência concreta da solidariedade".²⁴⁸

Cultivo da espiritualidade e do diálogo inter-religioso nas escolas vinculadas à IECLB promovem momentos de devocionais abertos à comunidade, nos quais se discutem valores cristãos universais, como amor ao próximo, a justiça e a tolerância.²⁴⁹ Esses espaços, porém, não se limitam ao proselitismo: respeitam a pluralidade religiosa e fomentam o diálogo ecumênico, conforme estabelece o artigo 5º da Constituição da IECLB.²⁵⁰

A abordagem ecumônica da IECLB se reflete também na integração das e dos estudantes de diferentes crenças em atividades conjuntas, como corais inter-religiosos e projetos artísticos.²⁵¹ Essa perspectiva está em sintonia com a Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional, a (LDB 9394/96) (Resolução CNE/CEB nº 7, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Art. 6º), que assegura o respeito à diversidade cultural e religiosa nas escolas.²⁵²

O diálogo inter-religioso promovido nas instituições educacionais da IECLB não constitui relativização da fé cristã, mas reconhecimento da dignidade das diferentes tradições religiosas e da necessidade de construir pontes de entendimento e cooperação. Esta perspectiva alinha-se com a proposta de Hans Küng sobre ética global, oferecendo fundamentos para uma educação que promova a tolerância e o respeito à diversidade.

A espiritualidade cultivada nas escolas luteranas caracteriza-se pela integração entre contemplação e ação, entre formação pessoal e compromisso social. como observa a IECLB, "os encontros formativos abordam temas como, em escuta ativa e justiça restaurativa", sempre fundamentado nos princípios teológicos da graça luterana e reconciliação.²⁵³

²⁴⁸ IECLB. 2003, p. 6.

²⁴⁹ PORTAL LUTERANOS. **Missão** - Compromisso com a Paz. Disponível em: https://legado.luteranos.com.br/conteudo_organizacao/presidencia/missao-compromisso-com-a-paz. Acesso em 20 abr. 2025.

²⁵⁰ IECLB, 2025, Art. 5º.

²⁵¹ IECLB, 2025, p. 23.

²⁵² BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Art. 6º.

²⁵³ IECLB, (PECC), 2011, p. 24.

Diante do projeto de serviço comunitário e justiça social, inspirada pela ética luterana do serviço, incentiva ações como campanhas de arrecadação, visitas a asilos e voluntariado em áreas vulneráveis.²⁵⁴ Esclarece a IECLB que tais iniciativas não são atividades isoladas, mas parte do currículo escolar, vinculando teoria e prática para promover a “vivência concreta da solidariedade”.²⁵⁵

O documento Nossa Fé, Nossa Vida reforça que o compromisso social é expressão da fé cristã, alinhando-se aos princípios da educação integral defendidos pelo Conselho Nacional de Educação.²⁵⁶ Um estudo da Rede Sinodal de Educação destaca que estas práticas combatem a privatização do ensino e resgatam caráter público nas escolas comunitárias.²⁵⁷

Os projetos de serviços comunitários desenvolvidos pelas escolas luteranas caracterizam-se pela articulação entre informação acadêmica e responsabilidade social, promovendo o desenvolvimento da consciência crítica e do compromisso ético das e dos estudantes. Esta perspectiva contribui para a formação de cidadãos e cidadãs conscientes de sua responsabilidade social e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa.

A metodologia utilizada nestes projetos baseia-se na experiência concreta do serviço aos necessitados e as necessitadas, promovendo o desenvolvimento da empatia, da solidariedade e do senso de justiça. Como declara a IECLB, “o serviço ao próximo é compreendido não como caridade assistencialista, mas como expressão concreta da fé e compromisso com a transformação das estruturas injustas”.²⁵⁸

A formação das educadoras e dos educadores com base teológica, inspirada na IECLB-PECC, investe em formação continuada docente, com ênfase em mediação de conflitos, pedagogia do cuidado e ética cristã.²⁵⁹ Conforme a Diretriz da IECLB, os encontros formativos abordam temas como empatia, escuta ativa e justiça

²⁵⁴ PORTAL LUTERANOS. **Diretrizes da Política Educacional da IECLB**. Disponível em: <https://legado.luteranos.com.br/conteudo/diretrizes-da-politica-educacional-da-ieclb>. Acesso em 20 abr. 2025.

²⁵⁵ IECLB, 2003, p. 6.

²⁵⁶ IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Nossa Fé – Nossa Vida: Guia da vida comunitária na IECLB**. 8^a ed. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2011. p. 9.

²⁵⁷ STRECK, WACHS, 2008, p. 190.

²⁵⁸ IECLB, 2003, p. 7.

²⁵⁹ IECLB (PECC), 2011, p. 24.

restaurativa, sempre fundamentados nos princípios teológicos da graça luterana e reconciliação.²⁶⁰

Essa capacitação é supervisionada pelo Conselho da Igreja, que, conforme o artigo 66 de sua Constituição, garante a coerência doutrinária e pedagógica nas escolas, apresentado pela Constituição da IECLB no Art. 66.²⁶¹

A Resolução CNE/CEB nº 4/2010, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais, respalda essa integração entre formação docente e valores sociais.²⁶²

A formação das educadoras e dos educadores na perspectiva luterana caracteriza-se pela integração entre competência técnica e compromisso ético, entre rigor acadêmico e sensibilidade pastoral. Esta formação busca capacitar as educadoras e os educadores não apenas para a transmissão de conhecimentos, mas para o acompanhamento integral das e dos estudantes em seu desenvolvimento humano.

Como observa Adam, a liturgia luterana, com seus ritos de confissão, perdão e comunhão, inspira práticas pedagógicas que valorizam a reflexão crítica e a restauração dos vínculos.²⁶³ Conforme a IECLB, “nas escolas as e os estudantes, as professoras e os professores são incentivados a debater e refletir sobre como esses valores se aplicam ao cotidiano, seja no combate ao bullying, seja na promoção do diálogo”.²⁶⁴

A liturgia luterana oferece recursos valiosos para educação voltada à pedagogia da não-violência, através de seus elementos de confissão, perdão e reconciliação. Adam, destaca com “a liturgia luterana, com seus ritos de confissão, perdão e comunhão, inspira para práticas pedagógicas que valorizam a reflexão crítica e a restauração dos vínculos.”²⁶⁵

Essa abordagem dialoga com o Parecer da CNE/CEB nº 7/2010 que enfatiza a importância de currículos que integrem dimensões éticas e cognitivas.²⁶⁶ A música

²⁶⁰ IECLB, 2003, p. 5.

²⁶¹ IECLB, 2025, Art. 66.

²⁶² BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Art. 3º.

²⁶³ ADAM, 2019, p. 442.

²⁶⁴ IECLB (PECC), 2011, p. 22.

²⁶⁵ ADAM, 2019, p. 442.

²⁶⁶ BRASIL. 2010, p. 34.

sacra, por exemplo, é utilizada não apenas como expressão religiosa, mas como ferramenta de desenvolvimento estético e emocional.²⁶⁷

A integração da prática litúrgica na educação luterana não constitui catequização, mas utilização pedagógica de elementos simbólicos e rituais que promovam valores de paz, perdão e reconciliação. Esta perspectiva oferece instrumentos valiosos para a mediação de conflitos e para a construção de ambientes escolares acolhedores e restaurativos.

Na perspectiva da IECLB, as e os estudantes e as professoras e os professores são incentivados a debater e refletir sobre como esses valores se aplicam ao cotidiano, seja no combate ao bullying, seja na promoção do diálogo.²⁶⁸ Esta metodologia promove o desenvolvimento da consciência ética e da capacidade de reflexão crítica sobre os desafios da convivência humana.

A avaliação na perspectiva da educação luterana evidencia que a construção da paz requer uma abordagem holística, combinando espiritualidade, ética e engajamento social. Seus projetos, desde a mediação de conflito até o voluntariado, demonstram como as instituições confessionais podem contribuir para uma sociedade mais justa, sem abandonar os seus fundamentos teológicos.²⁶⁹

A experiência brasileira da IECLB, para Streck e Wachs, oferece insights valiosos para debates globais sobre educação e cidadania, mostrando que “a fé e a razão, quando articuladas criticamente, fortalecem democracias e combatem as desigualdades”.²⁷⁰ Esta experiência demonstra a viabilidade da integração entre confessionalidade e compromisso social, entre identidade religiosa e abertura ecumênica.

Os resultados obtidos pelas escolas luteranas no Brasil indicam que a articulação entre os valores teológicos e a educação pode contribuir efetivamente para a formação de ambientes escolares passivos e inclusivos.²⁷¹ Esta experiência oferece lições valiosas para outras instituições educativas demonstrando que

²⁶⁷ SÍNODO RIO DOS SINOS. XXX Concílio da IECLB. **Boletim Informativo**, novembro de 2016, p. 5.

²⁶⁸ IECLB, 2011, p. 22.

²⁶⁹ IECLB, 2003, p.4.

²⁷⁰ STRECK; WACHS, 2008, p. 182.

²⁷¹ IECLB, 2011, p. 24.

valores teológicos podem inspirar práticas pedagógicas transformadoras sem comprometer os princípios da laicidade.²⁷²

A avaliação da experiência luterana brasileira revela que a educação profissional, quando orientada por princípios de abertura, diálogo e compromisso social, pode oferecer contribuições significativas para a construção de uma educação para a paz. Esta perspectiva constitui exemplos pragmáticos de como a integração entre a teologia e a educação pode ser realizada de forma respeitosa à diversidade e contributiva para a transformação social.²⁷³

²⁷² BRASIL, 2010, Art. 3º.

²⁷³ SÍNODO RIO DOS SINOS. **Relatório Anual 2016**. São Leopoldo: Sínodo Rio dos Sinos, 2016, p. 5.

4 PRÁTICAS E EXPERIÊNCIAS DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ

A educação para a paz, apresentada por Proença, configura-se como uma abordagem pedagógica fundamental que transcende a simples ausência de violência, constituindo um processo sistemático e multidimensional orientado para a formação de uma cultura de paz.²⁷⁴ Como já foi dito anteriormente, o contexto contemporâneo do Brasil, demanda urgência diante do crescimento alarmante de violência escolar, que registrou aumento de 254% entre 2013 e 2023, exigindo respostas educativas preventivas e restaurativas de soluções meramente reativas ou punitivas, orientando-se práticas transformadoras e preventivas.

Este capítulo fundamenta-se na compreensão de que a educação para a paz não constitui apenas uma disciplina adicional ao currículo escolar, mas uma perspectiva transversal que deve permear toda a experiência educativa. Essa abordagem holística reconhece que a construção da paz é um processo complexo que envolve múltiplas dimensões da formação humana, desde o desenvolvimento de competências socioemocionais até a promoção de valores éticos e democráticos.

Como observa Jares, “a educação para a paz é uma filosofia de vida que se traduz em uma atitude ante a vida é uma metodologia de ação que se orienta para despertar a preocupação pelo bem comum e realizar a práxis da paz”.²⁷⁵ Essa definição evidencia que a educação para a paz transcende metodologias específicas para constituir-se como uma forma de compreender e transformar as relações humanas e sociais.

Será abordada a análise de três experiências robustas para a educação para a paz que demonstram a visibilidade e efetividade de programas e metodologias participativas e princípios pedagógicos críticos. Os casos selecionados - Programa de Educação para a Paz do Coletivo Cultural Fora da Caixa, Enabling University Peace Education Project (EUPE) e Projeto Bandeira da Paz. Representam diferentes contextos e abordagens, oferecendo um panorama abrangente das

²⁷⁴ PROENÇA, Regina M. Gomes de. **Educação para a Paz: Fundamentos e Aplicações Práticas.** [S.I.]: Hotmart, 2024. Ebook, p. 15.

²⁷⁵ JARES, 2002, p. 156.

possibilidades de implementação da educação para a paz em escala local, nacional e internacional.²⁷⁶

A fundamentação teórica baseia-se nas cinco práticas pedagógicas integradas da paz sistematizadas por Salles Filho e utilizadas por Proença: Pedagogia dos Valores Humanos, dos Direitos Humanos, da Conflitologia, da Ecoformação e das Vivências/Convivências.²⁷⁷

Na perspectiva de Regina Proença, idealizadora e coordenadora do Coletivo Cultural Fora da Caixa, “ainda chegaremos à brilhante conclusão de que a educação para a paz é uma necessidade, não é luxo e nem perda de tempo”.²⁷⁸ Essa afirmação reflete a importância crescente de iniciativas que promovam valores pacíficos e desenvolva a competência socioemocional em crianças e jovens, especialmente aqueles em situação de vulnerabilidade social.²⁷⁹

A perspectiva de Proença dialoga com as contribuições de Montessori, que já no início do século XX afirmava que “as pessoas educam para a competição e este é o princípio de qualquer guerra. Quando educarmos para cooperar e sermos solidários uns com os outros, neste dia, estaremos a educar para a paz”.²⁸⁰

A relevância desta abordagem intensifica-se quando consideramos os dados alarmantes sobre violência escolar no Brasil. O crescimento dos casos registrados em evidência não apenas a magnitude do problema, mas também a urgência de práticas educativas que abordem as causas estruturais da violência e promovam alternativas baseadas no diálogo, na justiça e na solidariedade.

A educação para a paz para o Planeta Paz envolve “ensinar-aprender-assimilar-integrar em Si-Mesmo “conhecimentos sobre o amor e a paz, a justiça, não violência, a democracia, os direitos humanos e a cidadania altruísta”.²⁸¹ Esse processo educacional visa promover uma pedagogia da não-violência na sociedade, nas relações humanas, transformando não apenas indivíduos, mas também os contextos comunitários onde estão inseridos.

²⁷⁶ PROENÇA, 2025, p.23.

²⁷⁷ SALLES FILHO, 2019, pág. 368.

²⁷⁸ PROENÇA, 2025, p.23

²⁷⁹ GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional: a teoria revolucionária que redefine o que é inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006, p. 89.

²⁸⁰ MONTESSORI, 2004, p. 79.

²⁸¹ PLANETA PAZ. **A Educação para a Paz Social**. 2024, p. 8.

Esta percepção alinha-se com a perspectiva freireana de que a educação é sempre um ato político e ético, capaz de reproduzir ou transformar as estruturas sociais existentes. Baseia-se na compreensão de que as práticas educativas para a paz devem ser sistemáticas, intencionais e fundamentadas em marcos teóricos sólidos.

Como destaca Adams, “a educação para a paz requer metodologias específicas que contemplam não apenas a transmissão de conhecimento sobre paz, mas principalmente a vivência de valores e práticas que promovam relações pacíficas e justas”.²⁸²

O capítulo organiza-se em torno da análise de experiências concretas que demonstram a viabilidade, e eficácia da educação para paz em diferentes contextos, onde busca identificar elementos fundamentais para a implementação bem-sucedida de programas educativos voltados para a paz, oferecendo subsídios teóricos e práticos para as educadoras e os educadores, gestores e gestoras e formadores e formadoras de políticas públicas.

4.1 FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ EM BASE CONCEITUAL E HISTÓRICA

Para Vieira e Dittrich, “a educação para a paz fundamenta-se em diferentes correntes pedagógicas e envolvimentos sociais, incorporando contribuições de pensadores como John Dewey, Maria Montessori e Mahatma Gandhi”.²⁸³ Esta fundamentação teórica múltipla reflete a natureza interdisciplinar da educação para a paz, que articula conhecimento da pedagogia, psicologia, sociologia, filosofia e estudo sobre conflitos para desenvolver abordagens educativas transformadoras.

A perspectiva histórica da educação para a paz revela sua evolução desde as primeiras iniciativas pacifistas do século XX até as abordagens contemporâneas fundamentadas na educação para a paz. Como observa Harris, “a educação para a paz emergiu como uma resposta educativa às tragédias das guerras mundiais, mas

²⁸² ADAMS, David. UNESCO Culture of Peace Programme. Paris: UNESCO, 2010, p. 67.

²⁸³ VIEIRA; DITTRICH, 2023, p. 25.

gradualmente ampliou seu escopo para abordar múltiplas formas de violência estrutural, cultural e direta".²⁸⁴

Para Dewey, “para que o princípio da educação integral aconteça, é preciso que as escolas atendam a todas as dimensões do desenvolvimento humano, a fim de que ocorra aprendizagem significativa e desenvolvimento social”.²⁸⁵ Esta compreensão da educação integral alinha-se com os princípios da educação para a paz, que busca formar sujeito capaz de construir relações harmoniosas e transformar realidades sociais marcadas pela violência e exclusão. A proposta deweyana de educação democrática oferece fundamentos importantes para a práticas educativas que promovam a participação, o diálogo e a responsabilidade social.

Maria Montessori contribuiu decisivamente para a fundamentação da educação para a paz através de sua compreensão da criança como “construtora da paz”. Conforme Montessori, “a educação é a arma mais poderosa que se pode usar para mudar o mundo”, perspectiva que orienta práticas educativas que reconhecem o potencial transformador da educação desde a primeira infância.²⁸⁶

A influência de Mahatma Gandhi na educação para a paz manifesta-se através de seus princípios de não-violência (ahimsa) e busca da verdade (satyagraha), que fundamentam metodologias educativas baseadas no diálogo, na resolução pacífica de conflitos e na mudança societária. Como destaca Patel, “a pedagogia gandhiana oferece instrumentos práticos para a formação de sujeitos comprometidos com a justiça social e não-violência”.²⁸⁷

No Brasil, um marco institucional importante foi estabelecido em 2018. Conforme Vieira e Dittrich, quando o estado brasileiro celebrou, por meio da Lei De Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9394/96), o compromisso de o sistema de ensino nacional promover a cultura de paz.²⁸⁸ Este compromisso representa um avanço significativo na institucionalização da educação para a paz,

²⁸⁴ HARRIS, Ian M.; MORRISON, Mary Lee. *Peace Education*. 3. ed. Jefferson: McFarland & Company, 2013, p. 45.

²⁸⁵ DEWEY, John apud SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. Círculos de diálogo e cultura de paz. 2022, p. 18.

²⁸⁶ MONTESSORI, 2004, p. 134.

²⁸⁷ PATEL, Sujata. Gandhi's educational philosophy and peace education. *Peace Review*, v. 28, n. 1, 2016; p. 78.

²⁸⁸ VIEIRA; DITTRICH, 2023, p. 35.

embora a sua efetivação ainda encontre obstáculos relacionados às condições culturais brasileiras. A aprovação posterior da Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas PL (1482/2023) reforça este compromisso institucional, oferecendo marcos legais mais específicos para a implementação de práticas educativas voltadas à paz.²⁸⁹

A base conceitual da educação para a paz no Brasil dialoga com a tradição da educação popular desenvolvida por Paulo Freire e seus continuadores. Como observa Brandão, “a educação popular brasileira ofereceu instrumentos metodológicos fundamentais para a educação para a paz, especialmente através da valorização do diálogo, da problematização da realidade e da formação da consciência crítica.”²⁹⁰

As Cinco Pedagogias Integradas da Paz fundamentadas na teoria da educação para a paz, baseiam-se em 5 dimensões pedagógicas fundamentais. Estas cinco pedagogias constituem um marco teórico-metodológico integrado que contempla múltiplas dimensões da formação humana. Como observa Sales Filho, “formam um cenário complexo integrador, onde cada elemento se conecta aos demais refletindo ideias gerais que precisam ser repensadas considerando diferentes faixas etárias, contextos escolares e sempre soube a perspectiva dupla, micro e macro”.²⁹¹

Pedagogia dos Valores Humanos, enfocando “[...] o desenvolvimento de valores como solidariedade, generosidade e respeito às diferenças, baseados na escuta e no diálogo”²⁹² Esta primeira dimensão fundamenta-se na compreensão de que os valores, não se transmitem de forma mecânica, mas se constroem através de experiências significativas e reflexão crítica. Como destaca Puig, “a educação em valores deve promover o desenvolvimento da autonomia moral e da capacidade de reflexão ética sobre as ações humanas”.²⁹³

Pedagogia dos Direitos Humanos “que promove a compreensão e a vivência dos direitos fundamentais como base para relações sociais justas”.²⁹⁴ Esta dimensão articula-se com educação em Direitos Humanos desenvolvidas no Brasil a partir da

²⁸⁹ PATEL, 2016, p. 78.

²⁹⁰ BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2008, p.19.

²⁹¹ SALLES FILHO, 2019, p. 368.

²⁹² PROENÇA, 2024, p. 29.

²⁹³ PUIG, 2004, p. 78.

²⁹⁴ PROENÇA, 2024, p. 30.

redemocratização, oferecendo instrumentos para a formação da cidadania ativa e responsável. Conforme Candau, “a educação em Direitos Humanos visa formar sujeitos de direito, capazes de reconhecer, respeitar e promover os direitos humanos em suas múltiplas dimensões”.²⁹⁵

A Pedagogia da Conflitologia também é fundamental uma vez que “[...] trabalha a mediação da resolução pacífica de conflitos como oportunidade de aprendizagem e crescimento”.²⁹⁶ Esta abordagem inovadora comprehende os conflitos como fenômenos naturais das relações humanas que, quando abordados construtivamente, podem construir oportunidades de desenvolvimento pessoal e social. Como observa Chrispino, “a mediação escolar não apenas resolve disputas pontuais, mas desenvolve competências para a vida em sociedade”.²⁹⁷

Pedagogia da Ecoformação “ao integrar a relação indivíduo-espécie-sociedade-planeta, promovendo a sustentabilidade, cidadania planetária”.²⁹⁸ Esta dimensão reconhece a independência entre questões sociais e ambientais, orientando práticas educativas que promovam simultaneamente à justiça social e a sustentabilidade ecológica. Na perspectiva de Pineau, “a ecoformação constitui uma abordagem educativa que articula a formação humana e a transformação ambiental”.²⁹⁹

Pedagogia das Vivências/Convivências “visa focar na prática cotidiana de convivência harmoniosa e construtiva”.³⁰⁰ Esta última dimensão enfatiza a importância da experiência concreta como espaço de aprendizagem e transformação. Como destaca Maturana, “aprendemos através do viver, e o viver humano acontece sempre em conversação e em convivência com os outros”.³⁰¹

A integração destas cinco pedagogias oferece um marco abrangente para a educação do Século XXI, contemplando as últimas múltiplas dimensões da formação humana e os desafios complexos das sociedades contemporâneas. Esta abordagem sistêmica transcende a fragmentação disciplinar tradicional, promovendo uma

²⁹⁵ CANDAU, 2008, p. 134.

²⁹⁶ PROENÇA, 2024, p. 31.

²⁹⁷ CHRISPINO, 2007, p. 134.

²⁹⁸ PROENÇA, 2024, p. 32.

²⁹⁹ PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004, p. 89.

³⁰⁰ PROENÇA, 2024, p. 33.

³⁰¹ MATORANA, 2002, p. 67.

educação integral que forma sujeitos capazes de pensar criticamente, eticamente e transformar a realidade social.

4.2 ESTUDO DE CASOS: PROJETOS SOCIAIS E ESCOLARES NO BRASIL E NO MUNDO

O Programa de Educação para a Paz do Coletivo Cultural Fora da Caixa foi desenvolvido pelo Coletivo Cultural Fora da Caixa, por Proença, em parceria com o Educandário e Instituto André Luiz e, representa uma das experiências mais consolidadas de educação para a paz no Brasil.³⁰²

De acordo com Proença, “desde 2018 estamos trabalhando junto às crianças e jovens potencializados pelo educandário, sempre buscando desenvolver e aprimorar nosso programa de Liderança e Saúde Emocional”.³⁰³ A ênfase na liderança e saúde emocional reflete a compreensão contemporânea de que a educação para a paz deve contemplar tanto desenvolvimento de competências sociais quanto o fortalecimento do bem-estar psicológico das educandas e dos educandos.

O programa foi idealizado por Regina Proença, que há mais de 25 anos desenvolve e implementa projetos de Educação e Cultura de Paz.³⁰⁴ As estratégias adotadas são frutos de anos de estudos e pesquisas de Proença, combinando “informações científicas e filosóficas associadas ao diálogo e a dinâmica em grupos” que norteiam os encontros, onde “a participação ativa dos jovens é sempre estimulada e valorizada”.³⁰⁵ Esta fundamentação científica e filosófica envia o rigor metodológico que caracteriza o programa, distanciando-se de abordagens meramente intuitivas ou assistencialistas.

Como observa Goleman, “a inteligência emocional é mais importante que o QI para o sucesso na vida, incluindo a capacidade de estabelecer relações interpessoais saudáveis e de lidar construtivamente com os conflitos”.³⁰⁶ A metodologia do programa baseia-se em princípios de educação dialógica freiriana,

³⁰² PROENÇA, 2025, p. 1.

³⁰³ PROENÇA, 2025, p. 2.

³⁰⁴ PROENÇA, 2025, p. 3.

³⁰⁵ PROENÇA, 2025, p. 4.

³⁰⁶ GOLEMAN, 2006, p. 89.

da psicologia humanística e das teorias contemporâneas sobre inteligência emocional.

A organização espacial dos encontros em círculo, rejeitando o modelo tradicional de disposição hierárquica da sala de aula, reflete princípios democráticos e participativos que fundamentam a educação para a paz. Esta escolha metodológica alinha-se com as contribuições de Pranis. Sobre processo circulares: “o círculo cria um espaço sagrado onde cada pessoa pode falar sua verdade e ser ouvida com respeito”.³⁰⁷

Reconhecimento internacional, sob a qualidade e inovação do programa tem atraído reconhecimento nacional e Internacional, afirma Proença.³⁰⁸ Os excelentes resultados obtidos trouxeram, conforme apresentado por Proença, “diversos prêmios, reconhecimento nacional e internacional, convites para apresentarmos nosso programa em eventos de Educação para a Paz na Índia, México, Nepal, Estados Unidos e Brasil”.³⁰⁹

O reconhecimento internacional do programa demonstra que a educação para a paz transcende fronteiras culturais e linguísticas, baseando-se em valores universais que encontram ressonância em diferentes sociedades. O projeto despertou interesses acadêmicos internacionais, sendo objeto de estudo da pesquisadora Priscila Verwaanjem, que está realizando o seu Mestrado na Universidade de Amsterdam.³¹⁰ O programa “atraiu a atenção e o respeito” da universidade holandesa, resultando no convite para a coorientação de pesquisa e apresentação dos projetos na instituição Amsterdam.³¹¹ A parceria acadêmica com a Universidade de Amsterdam representa um marco importante para internacionalização das práticas brasileiras de educação para a paz. Esta colaboração permite o intercâmbio de experiências e conhecimentos, contribuindo para o fortalecimento da rede global de pesquisadores, pesquisadoras e praticantes da educação para a paz.

As Experiências Internacionais Enabling University Peace Education Project (EUPE) para Nur Hala, no contexto Internacional, destaca-se o Enabling University

³⁰⁷ PRANIS, Kay. **Processos circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010, p. 89.

³⁰⁸ PROENÇA, 2025, p. 5.

³⁰⁹ PROENÇA, 2025, p. 6.

³¹⁰ VERWAANJEN, Priscilla. **Fora da Caixa e Universidade de Amsterdam**. Sorocaba: Openzine Fora da Caixa, 2023, p. 12.

³¹¹ VERWAANJEN, 2023, p. 13.

Peace Education Project (EUPE), é um projeto implementado na Etiópia e no Sudão.³¹² Cofinanciado pela União Europeia e pelo British Council, o (EUPE) NUR, configura-se como “um investimento ousado na liderança juvenil e na resiliência comunitária”.³¹³ Este projeto representa uma abordagem inovadora de educação para a paz em contextos de pós conflito, oferecendo lições valiosas para a implementação de programas similares em diferentes realidades sociais.

A escolha da Etiópia e do Sudão como contexto de implementação do EUPE reflete a compreensão de que a educação para paz possui relevância especial em sociedades marcadas por conflitos históricos e tensões étnicas. Como observa Lederach, “A construção da Paz em sociedades divididas requer abordagens educativas que promovam a reconciliação e a transformação de narrativas conflituosas”.³¹⁴

Desde seu lançamento, EUPE Nur envolveu mais de 4.600 estudantes em sete universidades na Etiópia e no Sudão.³¹⁵ No centro do projeto estão os projetos de ação social (SAPs), Para Nur, “iniciativas lideradas por e pelas estudantes que colocam a teoria da construção da paz em prática no nível comunitário”.³¹⁶ Esta metodologia de aprendizagem e serviço demonstra a eficácia de abordagens que articulam formação teórica e ação social transformadora.

A escala do EUPE, envolvendo mais de 4.600 pessoas estudantes, evidencia a viabilidade de implementar programas de educação para a paz em larga escala. Esta experiência oferece subsídios importantes para a políticas públicas que visem institucionalizar a educação para a paz em sistemas educacionais nacionais.

Esta experiência oferece subsídios importantes para a política pública que vise institucionalizar a educação para a paz em sistemas educacionais nacionais. Os projetos de ação social (SAPs) Representam uma inovação metodológica, importante demonstrando como educação para a paz pode transcender os limites da sala de aula para promover transformações concretas nas comunidades. Esta abordagem alinha-se com a proposta freiriana de educação como práticas da liberdade, que busca formar sujeitos capazes de transformar sua realidade social.

³¹² NUR, 2024, p. 8.

³¹³ NUR, 2024, p. 9.

³¹⁴ LEDERACH, John Paul. *The little book of conflict transformation*. Intercourse: Good Books, 2012, p. 134.

³¹⁵ NUR, 2024, p. 15.

³¹⁶ NUR, 2024, p. 16.

O Projeto Bandeira da Paz com sua iniciativa, criado pelo Professor Lino Azevedo Júnior, merece destaque Planeta Paz que utiliza, “a arte como meio para promover a paz pessoal, social e planetária”.³¹⁷

O projeto foi certificado pela Living Peace Internacional e passou a integrar o patrimônio mundial da Educação para a Paz.³¹⁸ A utilização da arte como metodologia para a educação para a paz encontra fundamentação na compreensão de que a expressão artística oferece linguagens não verbais que podem facilitar a comunicação intercultural e a expressão de sentimentos e valores. Como observa Boal, “O teatro é um ensaio da revolução”, permitindo que os participantes experimentem diferentes formas de ação social.³¹⁹

O projeto Planeta Paz visa “estimular pessoas e instituições a realizarem ações e projetos socioeducativos em prol da paz pessoal, social e planetária, e de valorizar os trabalhos realizados através da MOSTRA CULTURAL BANDEIRA DA PAZ”.³²⁰ Esta abordagem sistêmica, que articula dimensões pessoais, sociais e planetárias da Paz, alinha-se com a compreensão contemporânea de que a construção da Paz requer transformações simultâneas e múltiplos níveis da experiência humana.

A realização de mostras culturais como metodologia de educação para a paz demonstra o potencial das práticas artísticas para mobilizar comunidades e promover valores de paz e justiça social. Esta estratégia permite que os participantes de diferentes idades e contextos sociais contribuam para a construção coletiva da paz.

4.3 METODOLOGIA PARTICIPATIVA E DIALÓGICA CINCO PEDAGOGIAS INTEGRADAS DA PAZ

A metodologia adotada pelos programas de educação para a paz, rompe com o modelo tradicional de educação, com sua estrutura pedagógica inovadora, afirma Proença.³²¹ Os encontros, de acordo com Proença, são organizados “com as

³¹⁷ PLANETA PAZ, 2024, p. 45.

³¹⁸ PLANETA PAZ, 2024, p. 46.

³¹⁹ BOAL, 2009, p. 134.

³²⁰ PLANETA PAZ, 2024, p. 47.

³²¹ PROENÇA, 2025, p. 8.

cadeiras e mesas arrumadas em círculo, facilitando a expressão e o diálogo com os participantes”, rejeitando “o modelo tradicional onde o professor é o único que pode ver os rostos dos participantes”.³²² Esta organização espacial reflete princípios pedagógicos fundamentados na horizontalidade das relações e na valorização da participação de todos os envolvidos e todas as envolvidas no processo educativo.

Esta abordagem busca superar a estrutura hierárquica tradicional, de acordo com Proença, onde “todos ocupam um lugar de fala e todos podem se ver”.³²³ A organização espacial em círculo simboliza e materializa os princípios democráticos e participativos que fundamentam a educação para a paz.

Como observa Freire, “O diálogo é uma relação horizontal que nasce da matriz crítica e gera criticidade”, oferecendo fundamentos para a práticas educativas genuinamente democráticas.³²⁴ A escolha por metodologias participativas ideológicas fundamenta-se na compreensão de que a paz não se ensina através de discursos ou transmissão unidirecional de conhecimentos, mas se constrói através de experiências vivenciais que promovam o desenvolvimento de competências relacionais e éticas. Esta perspectiva alinha-se com a contribuição de Dewey, que defendia que “aprendemos fazendo e refletindo sobre o que fazemos”.³²⁵

A metodologia participativa também promove o desenvolvimento da autonomia das educandas e dos educandos, capacitando-os e capacitando-as para assumir papéis de liderança na construção de relações pacíficas em seus contextos de vida. Como destaca Rogers, “A educação centrada na pessoa promove o desenvolvimento da autoestima e da responsabilidade social”.³²⁶

Uma metodologia interessante utilizada na Educação para a Paz é a de 6x1, adaptada pelo Movimento Juvenil pela Unidade a partir da metodologia de Aprendizagem-Serviço Living Peace.³²⁷ Esta abordagem visa, de acordo com Living Peace, “ajudar os grupos juvenis a planejarem ações pela Paz de forma eficaz e participativa”.³²⁸

³²² PROENÇA, 2025, p. 9.

³²³ PROENÇA, 2025, p. 10.

³²⁴ FREIRE, 1987, p. 92.

³²⁵ DEWEY, 1959, p. 134.

³²⁶ ROGERS, 1977, p. 145.

³²⁷ LIVING PEACE. **Metodologia 6x1.** 2016, p. 5.

³²⁸ LIVING PEACE, 2016, p. 6.

A metodologia 6 x 1 representa uma sistematização inovadora que articula um planejamento participativo em ação transformadora, oferecendo instrumentos práticos para implementação de projetos de educação para a paz. A metodologia é estruturada em seis etapas sequenciais: observar, pensar, envolver, agir, avaliar e celebrar.³²⁹

Como afirma a descrição do método Living, “segundo os seus passos, o grupo desenvolverá gradualmente uma ‘visão sistêmica’ da realidade na qual deseja intervir, permitindo individuar qual a sua contribuição específica para uma mudança da realidade”.³³⁰ Esta sequência metodológica oferece uma estrutura sistemática que evita tanto o ativismo e irreflexivo quanto à reflexão desconectada da ação.

A primeira etapa, “observar”, fundamenta-se na Pedagogia freiriana da problematização, que reconhece a importância da análise crítica na realidade como ponto de partida para processos educativos transformadores. Como observa Freire, “A educação autêntica não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B", mediatizados pelo mundo”.³³¹

A etapa “pensar” promove o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de análise sistêmica dos fenômenos sociais, esta dimensão alinha-se com as contribuições de Morin sobre o pensamento complexo: “A educação deve favorecer a aptidão natural da mente para formular e resolver os problemas essenciais”.³³²

A etapa “envolver” Reconhece que a construção da Paz é um processo coletivo que requer a participação ativa de múltiplos atores sociais. Esta perspectiva dialoga com a compreensão de Galtung sobre paz positiva: “a paz positiva pressupõe a promoção ativa da justiça social, da igualdade e do diálogo”.³³³

A etapa “agir” materializa os princípios da educação para a paz através de ações concretas que visem transformar as realidades identificadas como problemas. esta dimensão prática evita que a educação para a paz se limite às reflexões abstratas, promovendo a práxis transformadora.

³²⁹ LIVING PEACE, 2016, p. 8-12.

³³⁰ LIVING PEACE, 2016, p. 7.

³³¹ FREIRE, 1987, p. 67.

³³² MORIN, 2000, p. 89.

³³³ GALTUNG, 1996, p. 31.

As etapas “avaliar” e “celebrar” contemplam o ciclo metodológico, promovendo a reflexão sobre os processos vivenciados e o reconhecimento das conquistas alcançadas. Esta dimensão avaliativa é fundamental para o aprimoramento contínuo das práticas educativas e para o fortalecimento da motivação dos participantes.

A Comunicação não violenta tem se mostrado uma ferramenta valiosa para a promoção da cultura de paz em escolas, conforme em entrevista.³³⁴ Entre as metodologias práticas utilizadas estão as rodas de conversa, que promovem a paz e a comunicação eficaz.³³⁵

Esta atividade “ajuda a criar um ambiente seguro e acolhedor, permitindo que as e os estudantes se expressem livremente e desenvolvam habilidades de resolução de conflitos”.³³⁶

A CNV constitui uma metodologia específica desenvolvida por Marçal Rosenberg que oferece instrumentos práticos para a comunicação empática e a resolução pacífica de conflitos. A fundamentação teórica da CNV baseia-se na compreensão de que por trás de todo o comportamento humano estão necessidades básicas que, quando não atendidas, podem gerar conflitos e violência. Como observa, “quando expressamos nossas necessidades de forma clara e ouvimos as necessidades dos outros com empatia, criamos conexões que tornam possível encontrar estratégias que atendam as necessidades de todos”³³⁷

A implementação da CNV no meio educacional requer formação específica das educadoras e dos educadores e criação de uma cultura institucional que valorize o diálogo e a expressão autêntica de sentimentos e necessidades. Esta abordagem transcende técnicas comunicativas específicas para constituir-se como filosofia de relacionamento baseada na empatia e na compaixão.

As rodas de conversa fundamentadas na CNV oferecem espaços estruturados para a prática do diálogo empático e da escuta ativa. Como destaca

³³⁴ GOULART, Bruno. **Cultura de Paz nas Escolas** - Entrevista - Vozes pela Paz. YouTube, 2024, 15min30s.

³³⁵ GOULART, 2024, 18min45s.

³³⁶ GOULART, 2024, 20min12s.

³³⁷ ROSENBERG, Marshall B. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006, p. 89.

Nonato, “as rodas de conversa constituem metodologia participativa que promove a construção coletiva de conhecimentos e a resolução colaborativa de problemas”.³³⁸

A eficácia da CNV na educação para a paz reside em sua capacidade de transformar conflitos interpessoais em oportunidade de conexão e crescimento mútuo. Esta abordagem alinha-se com a perspectiva da conflitologia Positiva, que comprehende os conflitos como fenômenos naturais das relações humanas que podem ser transformados em experiências construtivas.

4.3.1 Relatos de entrevistas com os e as participantes, educandos e educandas, educadores e educadoras e agentes comunitários

Os relatos dos e das participantes evidenciam o impacto positivo da metodologia adotada, como afirma Proença.³³⁹ Gabriela, de 17 anos, conforme Proença , destaca: “Gostei muito de todas as aulas, foi uma experiência diferente, me senti conectada com as professoras, e isso muda muito. [...] Gosto de como a aula é parecida (ou seja) uma roda de conversa nos deixa mais à vontade”.³⁴⁰

Este depoimento evidencia como a metodologia participativa promove não apenas aprendizagens cognitivas, mas também o desenvolvimento de vínculos afetivos que facilitam o processo educativo. A expressão “me senti conectada” revela uma dimensão fundamental da educação para a paz: a importância das relações interpessoais autênticas e respeitosas como base para os processos educativos transformadores.

Como observa Norddings, “O cuidado constitui base ética fundamental para práticas educativas que promovam o desenvolvimento integral das educandas e dos educandos”.³⁴¹ Esta percepção sugere que metodologias participativas e dialógicas podem efetivamente contribuir para tornar a educação mais significativa e transformadora.

A preferência pela “roda de conversa” que deixa os e as participantes “mais à vontade” confirma a eficácia de metodologias que promovam a horizontalidade das

³³⁸ NONATO, Symaira Poliana. **Rodas de conversa**: ressignificando a educação. Brasília: Liber Livro, 2007, p. 134.

³³⁹ PROENÇA, 2024, p. 15.

³⁴⁰ PROENÇA, 2024, p. 16.

³⁴¹ NODDINGS, Nel. **The challenge to care in schools**. New York: Teachers College Press, 2005, p. 89.

relações e a valorização da participação de todos. Esta percepção alinha-se com pesquisas que demonstram os benefícios de ambientes educativos democráticos e participativos para o desenvolvimento socioemocional, das educandas e dos educandos.

O programa que se apropria dos valores de não-violência, demonstra eficácia na transmissão de valores pacíficos.³⁴² Victor Hugo, de apenas 11 anos, ao falar sobre o documentário que mais o impactou, confirmou Proença: “O documentário do Mahatma Gandhi. “Porque eu resolvo sem bater, que nem ele, e prático muito Satyagraha com meus amigos”.³⁴³

Este depoimento revela não apenas a compreensão conceitual dos princípios de não-violência, mas sua aplicação prática nas relações cotidianas do praticante. A referência ao “Satyagraha”, Conceito gandhiano que significa “força da Verdade” ou “resistência não-violenta”, demonstra que crianças podem compreender e aprimorar-se de conceitos complexos relacionados à construção da paz quando apresentados através de metodologias adequadas.

Como observa Gandhi, “o Satyagraha é a força que nasce da verdade e do amor ou da não-violência”.³⁴⁴ Esta compreensão profunda dos princípios gandianos por uma criança de 11 anos evidencia a eficácia das metodologias utilizadas no programa.

A expressão “resolvo sem bater que nem ele” evidencia a transferência de aprendizagens do contexto educativo para as relações sociais concretas do participante. Esta capacidade de aplicar princípios de não violência em situações conflituosas constitui objetivo central da educação para a paz.

Vitória, também de 11 anos, expressou de acordo com Proença: “Eu gostei bastante de tudo! As professoras são maravilhosas, e eu tenho certeza, que vou sair com muito mais conhecimento, e vou ficar sabendo de várias pessoas importantes que eu não conhecia”.³⁴⁵

Este depoimento revela entusiasmo com o processo educativo e reconhecimento de sua dimensão formativa, evidenciando que metodologias

³⁴² PROENÇA, 2024, p. 17.

³⁴³ PROENÇA, 2024, p. 18.

³⁴⁴ GANDHI, Mahatma. **Hind Swaraj or Indian Home Rule**. Delhi: Rajpal & Sons, 2020, p. 67.

³⁴⁵ PROENÇA, 2024, p. 19.

participativas podem promover motivação intrínseca para a aprendizagem. A menção a “pessoas importantes que eu não conhecia” indica que o programa amplia o repertório cultural dos e das participantes, apresentando-lhes modelos de liderança pacífica que podem inspirar suas próprias trajetórias.

Essa dimensão cultural da educação para a paz é fundamental para a formação de identidades comprometidas com valores de justiça e não-violência. O conhecimento de líderes históricos da paz oferece referências positivas para o desenvolvimento pessoal e social das e dos participantes.

Na perspectiva de Vera Candau, oferece importantes reflexões sobre os desafios da educação para a paz no contexto atual.³⁴⁶ Para ela, embora a educação sempre tenha estado “impregnada por valores”, o trabalho específico e explícito em direitos humanos, especialmente voltado para a paz, é relativamente recente.³⁴⁷

Candau identifica dois grandes desafios: “Primeiro, pela problemática da própria realidade no plano internacional e local. E, por outro lado, porque os professores não estão preparados”.³⁴⁸ Os cursos de formação docente “têm privilegiado outras dimensões da formação docente e o debate em torno da construção de atitudes, comportamentos e valores orientados para a formação da cidadania e para a promoção de uma cultura da não-violência, em geral não está presente nesses cursos ou é muito frágil”.³⁴⁹

Esta análise evidencia a necessidade de reformulação dos currículos de formação docente para incluir competências específicas relacionadas à educação para a paz. A identificação da problemática da própria realidade no plano Internacional e local como desafio para a educação para a paz revela que, está a modalidade educativa não pode ser dissociada dos contextos sociais, políticos e econômicos onde se desenvolve.

Como observa Apple, “A educação é sempre política, refletindo e reproduzindo ou transformando as relações de poder existentes na sociedade”.³⁵⁰ A constatação de que “os professores e as professoras não estão preparados e

³⁴⁶ CANDAU, Vera. **Educação para a paz:** desafio urgente e necessário. Planeta Ponto Com entrevista, p. 3.

³⁴⁷ CANDAU, entrevista, p. 4.

³⁴⁸ CANDAU, entrevista, p. 5.

³⁴⁹ CANDAU, entrevista, p. 6.

³⁵⁰ APPLE, 2003, p. 134.

“preparadas” evidencia a necessidade de investimento sistemáticos em formação continuada que capacite as educadoras e os educadores para desenvolver práticas pedagógicas da não-violência.

A constatação de que “os professores não estão preparados” evidencia a necessidade de investimento sistemático na formação continuada que capacite os educadores e as educadoras para desenvolver práticas pedagógicas voltadas para educação para a paz. Esta situação demanda reformulações curriculares que integram a educação para a paz como componente transversal da formação docente. Esta formação deve contemplar não apenas aspectos metodológicos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e éticas nos próprios educadores e educadoras.

4.3.2 Indicadores de impacto social e educacional

Para um meio educacional harmonioso, um dos principais indicadores de sucesso do programa é a criação de um espaço pedagógico pacífico. Afirma Proença, “não tivemos problemas com indisciplina, bullying ou qualquer outro comportamento desrespeitoso que envolvesse agressividade verbal e/ou física”.³⁵¹

Os questionários e atividades propostas por Proença, “auxiliaram na criação de um ambiente harmônico, estimulante e pacífico, onde as diferenças foram valorizadas”.³⁵² Este resultado evidencia que programas bem estruturados de educação para a paz podem transformar ambientes educacionais, reduzindo manifestações de violência e promovendo relações mais respeitosas.

A ausência de problemas de indisciplina e bullying constituem indicador importante da eficácia das metodologias empregadas. Como observa Olwers, “programas de prevenção ao bullying incorporam princípios de educação para a paz apresentando o resultado superior aqueles baseados apenas em medidas punitivas”.³⁵³

A criação de um “ambiente harmônico, estimulante e pacífico” evidencia que a educação para a paz não se limita à prevenção de comportamentos negativos,

³⁵¹ PROENÇA, 2025, p. 20.

³⁵² PROENÇA, 2025, p. 21.

³⁵³ OLWEUS, Dan. School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, v. 9, 2013, p. 134.

mas promove ativamente condições que favorecem o desenvolvimento integral das educandas e dos educandos. Esta perspectiva alinha-se com a compreensão de que o ambiente educativo saudável constitui necessidade para aprendizagem significativa.

A valorização das diferenças como resultados do programa, demonstra que, a educação para a paz pode efetivamente promover a inclusão e o respeito à diversidade. Esta conquista é especialmente relevante em contextos marcados por desigualdades sociais e discriminações de diferentes tipos.

Desenvolvimento de habilidades socioemocionais, descrito pelo programa de Proença, visa o desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade.³⁵⁴ Proença confirma que quando os e as participantes “aprendem a dialogar, a ouvir o outro e discordar com respeito, estão aptos para realizar uma comunicação mais eficiente, empática e inclusiva”.³⁵⁵

Isso proporciona, na perspectiva de Proença, “um amadurecimento emocional em suas interações dentro e fora do ambiente escolar”.³⁵⁶ Este desenvolvimento de habilidades socioemocionais constitui o objetivo central da educação contemporânea, reconhecido por sua importância para o sucesso acadêmico e profissional das educandas e dos educandos.

A aprendizagem do diálogo respeitoso constitui competência fundamental para a vida democrática e para a construção de relações pacíficas. Como observa Habermas, “a ação comunicativa baseada no diálogo constitui fundamento da vida social democrática”.³⁵⁷

O desenvolvimento da capacidade de “discordar com respeito” evidencia sofisticação nas habilidades relacionais dos e das participantes, demonstrando que é possível ensinar e aprender formas construtivas de lidar com diferenças de opinião e conflitos de interesse. Esta competência é especialmente relevante em sociedades plurais e democráticas.

³⁵⁴ PROENÇA, 2025, p. 22.

³⁵⁵ PROENÇA, 2025, p. 23.

³⁵⁶ PROENÇA, 2025, p. 24.

³⁵⁷ HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia:** entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997, p. 89.

O “amadurecimento emocional” reflete o desenvolvimento da inteligência emocional, competência reconhecida como fundamental para o bem-estar pessoal e para a qualidade das relações interpessoais. Este resultado evidencia que a educação para a paz contribui não apenas para a redução da violência, mas para o desenvolvimento integral das educandas e dos educandos.

Constitui também na formação de liderança e protagonismo, o programa de Proença, ao buscar transformar os e as participantes de “vítimas das circunstâncias para um papel de protagonismo”.³⁵⁸ Este empoderamento de acordo com Proença é considerado fundamental para que possam “sair da postura de inércia em relação aos problemas do mundo, sejam eles locais ou globais, participando de movimentos que buscam a mudanças de forma pacífica e não violenta”.³⁵⁹

A promoção do protagonismo juvenil alinha-se com os princípios da pedagogia crítica que reconhecem as educandas e os educandos como sujeitos ativos de seu processo de mudança societária. Como observa Freire, “ensinar exige reconhecer que a educação é ideológica”.³⁶⁰ Esta perspectiva crítica fundamenta a importância de formar sujeitos conscientes e ativos na reforma social.

A capacitação para participar de “movimentos que buscam a mudança de forma pacífica e não violenta”, evidencia que o programa forma não apenas indivíduos pacíficos, mas cidadãos ativos comprometidos e cidadãs ativas comprometidas com o desenvolvimento comunitário. Esta dimensão política da educação para a paz é fundamental para a construção de sociedades mais justas e democráticas. Superação da “postura de inércia” constitui resultado importante do programa, demonstrando sua eficácia em motivar os e as participantes para o engajamento social construtivo. Esta transformação é especialmente relevante em contextos marcados por sentimento de impotência e desesperança diante dos problemas sociais.

4.3.3 Resultados observados e desafios enfrentados

A transformação pessoal e comunitária se dá através dos projetos de educação para a paz que têm demonstrado resultados significativos em termos de

³⁵⁸ PROENÇA, 2024, p. 8.

³⁵⁹ PROENÇA, 2024, p. 9.

³⁶⁰ FREIRE, 2006, p. 25.

transformações tanto pessoais quanto comunitárias, conforme afirma NUR.³⁶¹ EUPE Nur descreve que estudantes como Hilina Waka relatam experiências transformadoras: “Antes de se juntar ao EUPE, sua compreensão sobre construção da paz era largamente conceitual, mas, através do treinamento do programa, ela foi introduzida a uma abordagem mais prática”.³⁶²

Esta transformação evidencia que programas bem estruturados podem efetivamente articular teoria e prática na formação de agentes de paz. O relato de Hilina o Waka ilustra a importância de abordagens práticas na educação para a paz, demonstrando que conhecimentos teóricos sobre paz necessitam ser complementados por experiências concretas de construção da paz para se tornarem transformadores.

Esta perspectiva alinha-se com a pedagogia da práxis desenvolvida por Freire, que enfatiza a importância da articulação entre a reflexão e a ação. As transformações comunitárias resultantes do programa, evidenciam que a educação para a paz possui potencial de impacto que transcende os e as participantes diretos e diretas, irradiando-se para suas comunidades de origem.

Esta dimensão multiplicadora constitui aspecto fundamental da sustentabilidade dos programas de educação para a paz. Articulação entre transformações pessoais e comunitárias reflete a compreensão sistêmica de que a construção da Paz requer mudanças simultâneas em múltiplos níveis da experiência social. Como observa Lederach, “a construção da Paz sustentável requer transformações pessoais, relacionais, estruturais e culturais”.³⁶³ Esta perspectiva sistêmica é fundamental para compreender a complexidade dos processos de construção da paz. Com a evolução e expansão do programa, Proença tem demonstrado capacidade de evolução e adaptação às necessidades contemporâneas.³⁶⁴ Em 2024, Proença comunicou que “o programa entrará em uma nova fase”, onde “os participantes terão a oportunidade de criar e apresentar soluções para problemas da comunidade”.³⁶⁵

³⁶¹ NUR, 2024, p. 25.

³⁶² NUR, 2024, p. 26.

³⁶³ LEDERACH, John Paul. **The moral imagination**: the art and soul of building peace. Oxford: Oxford University Press, 2005, p. 89.

³⁶⁴ PROENÇA, 2025, p. 25.

³⁶⁵ PROENÇA, 2025, p. 26.

Foi introduzido o conceito de eco cidadania, por Proença que “irá abordar problemas ambientais locais e mundiais que precisam do envolvimento de jovens e adultos para a continuidade da vida do planeta”.³⁶⁶ A introdução do conceito de ecocidadania evidencia a compreensão de que a educação para a paz contemporânea deve contemplar a dimensão ambiental, reconhecendo as conexões entre justiça social e sustentabilidade ecológica. Esta abordagem se baseia na perspectiva da ecologia integral desenvolvida na Encíclica Laudato Si, “não há duas crises separadas: uma ambiental e outra social; mas uma única e complexa crise socioambiental”, exigindo “soluções Integradas que considerem as interações do sistemas naturais entre si e com os sistemas sociais”.³⁶⁷

A proposta de que os e as participantes “criem e apresentem soluções para problemas da comunidade” reflete metodologias de aprendizagem baseada em projetos que promovam o protagonismo das educandas e dos educandos e a aplicação prática de conhecimentos e competências desenvolvidas no programa. A evolução programática demonstra maturidade institucional e capacidade de inovação, características fundamentais para a sustentabilidade de programas educativos e de longo prazo. Esta capacidade adaptativa é essencialmente importante em contextos de rápidas mudanças societárias e tecnológicas.

Com os desafios estruturais e culturais, a implementação da educação para a paz no Brasil enfrenta desafios estruturais e culturais significativos analisados por Vieira e Dittrich.³⁶⁸ Existem “três problemáticas sociais contemporâneas que compõem o ethos guerreiro da cultura brasileira” que representam obstáculos para a construção da paz.³⁶⁹

Estes desafios evidenciam que a educação para a paz no Brasil deve confrontar não apenas problemas educacionais específicos, mas dimensões culturais mais amplas que legitimam e reproduzem práticas violentas. O conceito de “ethos guerreiro” refere-se a valores, crenças e práticas culturais que normalizam a violência como meio de resolução de conflitos e afirmação de poder.

³⁶⁶ PROENÇA, 2025, p. 15.

³⁶⁷ LAUDATO SI, 2015, n. 176.

³⁶⁸ VIEIRA; DITTRICH, 2023, p. 35.

³⁶⁹ VIEIRA; DITTRICH, 2023, p. 35.

Como observa Damatta, “a cultura brasileira possui elementos contraditórios que ora promovem a cordialidade, ora legitimam práticas autoritárias e violentas”.³⁷⁰

Esta contradição cultural constitui desafios específicos para a educação para a paz no contexto brasileiro. A identificação destes desafios estruturais e culturais não deve ser compreendida como obstáculo intransponível, mas como diagnósticos necessários para o desenvolvimento de estratégias educativas adequadas à realidade brasileira. Esta perspectiva alinha-se com a abordagem freiriana de educação para a prática da Liberdade que reconhece a necessidade de partir da realidade concreta das educandas e dos educandos.

O enfrentamento desses desafios requer abordagens sistêmicas que articulem educação formal, educação não formal e transformações na política pública. Como destaca Santos, “a transformação social emancipatória requer ações articuladas em múltiplas dimensões da vida social”.³⁷¹

Um aspecto notável dos programas de Proença é sua “sustentabilidade baseada no trabalho voluntário”.³⁷² Conforme destacado por Proença, “todos os envolvidos no projeto de Educação para Paz e a equipe do Educandário é composta por voluntários”, atendendo gratuitamente crianças e jovens “oriundos da rede pública de ensino”.³⁷³

Esta característica evidencia o compromisso social dos envolvidos e das envolvidas e a viabilidade de desenvolver programas de qualidade com recursos limitados, mas também levanta questões sobre a sustentabilidade de longo prazo de iniciativas baseadas exclusivamente no voluntariado. O modelo baseado no voluntariado possui vantagens importantes, incluindo o comprometimento genuíno das e dos participantes e a possibilidade de desenvolver programas com custos reduzidos. Como observa Putnam, “O capital social construído através do voluntariado fortalece a coesão comunitária e a confiança social”.³⁷⁴

Entretanto, a dependência exclusiva do voluntariado pode comprometer a continuidade e expansão dos programas, especialmente considerando as demandas

³⁷⁰ DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997, p. 134.

³⁷¹ SANTOS, 2010, p. 89.

³⁷² PROENÇA, 2024, p. 28.

³⁷³ PROENÇA, 2024, p. 29.

³⁷⁴ PUTNAM, Robert D. *Bowling alone: the collapse and revival of the American community*. New York: Simon & Schuster, 2002, p. 134.

crescentes por formação em educação para a paz. Essa situação sugere a necessidade de desenvolver modelos híbridos que contribuam com o voluntariado com o apoio institucional e financeiro público.

Como os desafios e perspectivas futuras, a expansão e internacionalização do programa demonstra potencial de expansão internacional.³⁷⁵ Demonstra Proença, há “currículos sendo desenvolvidos neste sentido, sendo o programa “um dos pioneiros aqui no Brasil e em breve vai ganhar o mundo através de apresentações em “seminários e congressos de Educação para Paz em outros países”.³⁷⁶

Esta perspectiva de internacionalização evidencia a maturidade e a qualidade do programa, bem como o seu potencial de contribuir para o desenvolvimento da educação para a paz em escala global. O desenvolvimento de currículos específicos para educação para paz constitui contribuição importante para a institucionalização desta modalidade educativa.

Como observa Tyler, ”o currículo é um instrumento fundamental para sistematização e a Organização das experiências educativas” (Tyler, 1977, 89)³⁷⁷. A sistematização curricular permite a replicação e adaptação das práticas em diferentes contextos.

A perspectiva de “ganhar o mundo” através de apresentações internacionais reflete a compreensão de que a educação para o país constitui necessidade global que requer intercâmbio de experiências e conhecimentos entre os diferentes contextos culturais e educacionais.

A sistematização e disseminação dessas experiências contribui para o fortalecimento da rede global de educação para a paz, promovendo aprendizagens mútuas, e desenvolvimento coletivo e metodologias e práticas mais eficazes. Esta dimensão colaborativa é fundamental para enfrentar os desafios complexos da construção da paz em escala planetária.

De acordo com a integração com políticas públicas, a experiência analisada evidencia que a educação para a paz não é apenas uma necessidade teórica, mas uma prática viável transformadora.³⁷⁸ Os resultados demonstram que metodologias participativas e dialógicas podem efetivamente contribuir para a formação

³⁷⁵ PROENÇA, 2024, p. 30.

³⁷⁶ PROENÇA, 2024, p. 31.

³⁷⁷ TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. Porto Alegre: Globo, 1977, p. 89.

³⁷⁸ PROENÇA, 2024, p. 32.

pacificadora, especialmente quando implementadas de forma consistente e com adequada fundamentação teórica.

Esta constatação oferece esperança e direcionamento para as pessoas educadoras e as pessoas gestoras comprometidas com o desenvolvimento comunitário através da educação. A integração da educação para a paz com políticas públicas educacionais constitui desafio e oportunidade para expansão dessas práticas.

A institucionalização da educação para paz requer não apenas mudanças curriculares, mas transformações na formação docente, na gestão escolar e na cultura educacional como um todo. Esta transformação sistêmica demanda articulação entre diferentes níveis de governo, instituições educativas e organizações da sociedade civil.

As experiências analisadas neste capítulo demonstram que a educação para a paz possui viabilidade prática e potencial transformador significativo. Os resultados observados nos diferentes programas evidenciam que, as metodologias fundamentadas em princípios participativos, dialógicos e críticos, podem efetivamente contribuir para a formação de ambientes educativos mais pacíficos e para o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a vida em sociedade.

Os desafios identificados não constituem obstáculos intransponíveis, mas orientações para o aprimoramento contínuo das práticas educativas e para o desenvolvimento de políticas públicas que apoiem e ampliem iniciativas de educação para a paz. A sistematização dessas experiências oferece subsídios valiosos para as educadoras e os educadores, as gestoras e os gestores e formuladores de políticas comprometidas com a construção de uma sociedade mais justa e pacífica.

A educação para a paz emerge como necessidade urgente e possibilidade concreta de mudança societária através da educação. Sua implementação requer compromisso político, investimento e informação docente e desenvolvimento de metodologias adequadas aos diferentes contextos educacionais.

As cinco pedagogias integradas da paz oferecem um marco teórico-metodológico abrangente que pode orientar práticas educativas transformadoras. A articulação entre teoria e prática, evidenciada nos programas analisados, demonstra

que é possível formar sujeitos comprometidos com a construção de relações pacíficas e justas.

O futuro da educação para a paz depende da capacidade de articular experiências locais em redes globais de conhecimento e prática, promovendo intercâmbio que enriquece a metodologia e amplia o impacto transformador dessa modalidade educativa fundamental para o século XXI.

5 CONTRIBUIÇÃO PARA UMA SOCIEDADE PACIFICADA

A construção de uma sociedade pacificadora representa um dos maiores desafios contemporâneos, exigindo esforços articulados entre diferentes instâncias sociais, educacionais e comunitárias. A cultura de paz, para Guimarães, surge como “um poderoso catalisador para transformações sociais profundas e sustentáveis, fundamentadas em valores como equidade, justiça social e diálogo construtivo”.³⁷⁹

No contexto brasileiro, “a necessidade de implementar políticas públicas eficazes para a promoção da cultura de paz nas escolas tornou-se uma prioridade diante dos crescentes índices de violência escolar e social”.³⁸⁰

A contemporaneidade exige uma compreensão mais ampla e sistêmica dos processos de construção da paz, transcende abordagens fragmentadas e contemplam a complexidade das relações sociais, políticas, econômicas e culturais. Como observa Santos, “a transformação social emancipatória requer ações articuladas em múltiplas dimensões da vida social”, demandando estratégias integradas que abordam simultaneamente as causas estruturais da violência e as condições necessárias para a construção de relações pacíficas.³⁸¹

A relevância desta abordagem intensifica-se quando consideramos que a sociedade brasileira enfrenta desafios multifacetados que incluem não apenas a violência direta, mas também formas estruturais e culturais de violência que se manifestam através das desigualdades sociais, da exclusão educacional e da discriminação. Apresentado pelo relatório de Desenvolvimento Humano (PNUD), o Brasil ocupa a 84^a posição no ranking Global do desenvolvimento humano, evidenciando a necessidade de transformações estruturais que promovam maior equidade social.³⁸²

³⁷⁹ GUIMARÃES, Marcelo Rezende. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. **Educação**, v. 29, n. 2, 2006, p. 330.

³⁸⁰ EUFRÁSIO, Marcelo Alves Pereira; LIMA, Artur Rodrigues de. O Pacto Educativo Global, a educação e o projeto vital ético como ferramenta de consolidação da Democracia. **Revista de Estudos Educacionais**, v. 1, n. 1, 2023, p. 1.

³⁸¹ SANTOS, 2010, p. 89.

³⁸² PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2023**. Nova York: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2023.

A formação das educadoras e dos educadores como agentes de transformação social constitui-se como elemento fundamental para a construção de uma cultura de paz nas escolas.³⁸³ Este processo transcende a simples transmissão de conhecimentos, envolvendo a integração de valores como justiça social, respeito aos direitos humanos e o desenvolvimento de competências socioemocionais essenciais para a convivência harmoniosa. A educação para a paz, na perspectiva de Galtung, não se limita à ausência de conflito, mas constitui a construção ativa de relações baseadas no respeito mútuo e na dignidade humana.³⁸⁴

A perspectiva de construção de uma sociedade pacificada fundamenta-se na compreensão de que a paz é um processo dinâmico e participativo que requer o engajamento ativo de múltiplos atores sociais. Como destaca a UNESCO, “a cultura de paz é tanto um objetivo a ser alcançado quanto um meio para alcançar outros objetivos relacionados ao desenvolvimento humano sustentável”.³⁸⁵ Esta perspectiva sistêmica reconhece que a construção da Paz está intrinsecamente relacionada à promoção da justiça social, à garantia dos direitos humanos e à sustentabilidade ambiental.

5.1 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO PARA A PAZ

A fundamentação teórica da educação para a paz, baseia-se em princípios estruturantes que emergem de diferentes correntes pedagógicas e movimentos sociais que enfatizam a necessidade de uma abordagem holística do desenvolvimento humano.³⁸⁶ A educação para a paz representa uma necessidade urgente no contexto contemporâneo, especialmente diante dos desafios impostos pela crescente complexidade social e pelos múltiplos fatores de violência que permeiam as relações humanas.

Como observa Guimarães “não é suficiente informar sobre injustiças e desigualdades para se criar uma atitude necessária para superar as injustiças sociais. É fundamental compreender não apenas o que ensinamos, mas principalmente, como ensinamos e por que ensinamos as questões relacionadas à

³⁸³ EUFRÁSIO; LIMA, 2023, p. 2.

³⁸⁴ GALTUNG, 1969, p. 167-191.

³⁸⁵ UNESCO2010, p. 10-15.

³⁸⁶ SALLES FILHO, 2019, p.98.

paz e as violências".³⁸⁷ Esta perspectiva pedagógica fundamenta-se na compreensão de que a educação para a paz não pode ser reduzida a uma disciplina específica ou a conteúdos informativos sobre conflitos e violência.

Para Jares "A educação para paz é uma filosofia de vida, que se traduz em uma atitude para a vida, e uma metodologia de ação que se orienta para despertar a preocupação pelo bem comum".³⁸⁸ Esta compreensão ampliada exige transformações pragmáticas que contemplam não apenas o que se ensina, mas fundamentalmente como se ensina e em que contexto se desenvolve o processo educativo.

Os princípios estruturantes da educação para a paz articulam-se em torno de cinco dimensões fundamentais que se inter-relacionam de forma dinâmica e complementar segundo Salles Filho. A primeira dimensão refere-se à educação em valores, que visa o desenvolvimento de competências éticas e morais necessárias para a convivência pacífica. Como destaca Puig, "a educação em valores deve promover o desenvolvimento da autonomia moral e da capacidade de reflexão ética sobre as ações humanas".³⁸⁹

A segunda dimensão contempla a educação intercultural, que busca promover o diálogo e o respeito entre diferentes culturas, etnias e tradições religiosas. Segundo Candau "A educação intercultural visa formar sujeitos capazes de reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade cultural como patrimônio da humanidade".³⁹⁰ Esta dimensão é fundamental em sociedades plurais como a brasileira, marcadas pela diversidade étnica, cultural e religiosa.

A terceira dimensão aborda a educação em direitos humanos, que busca formar sujeitos conscientes de seus direitos e responsabilidades sociais. Como observa Benevides, "a educação em Direitos Humanos é uma educação de natureza permanente, contínua e global, que visa a formação de sujeitos de direito".³⁹¹ Esta formação é essencial para a construção de sociedades democráticas e equitativas.

³⁸⁷ GUIMARÃES, Marcelo Rezende. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. *Educação*, v. 29, n. 2, 2006, p. 330.

³⁸⁸ JARES, 2002, p. 124.

³⁸⁹ PUIG, 2004, p. 78.

³⁹⁰ CANDAU, 2008, p. 134.

³⁹¹ BENEVIDES, Maria Victoria. *Educação em direitos humanos:* de que se trata? São Paulo: Moderna, 2007, p. 67.

A quarta dimensão refere-se à educação ambiental crítica, que reconhece as conexões entre justiça social e sustentabilidade ecológica. Para Loureiro “A educação ambiental crítica busca formar sujeitos capazes de compreender e transformar as relações sociedade e natureza”.³⁹² A quinta dimensão contempla a educação para a cidadania ativa que busca formar sujeitos comprometidos com a transformação social e a participação democrática. Como destaca Demo “A cidadania ativa pressupõe a capacidade de organização política e intervenção crítica na realidade social”.³⁹³

A educação para a paz incorpora a perspectiva de ação comunicativa, apresentada por Guimarães como “espaço argumentativo, tanto de crítica da cultura de violência como de construção de um consenso para a paz”.³⁹⁴ Essa abordagem inclui a capacitação para resolução não-violenta de conflitos, a não-cooperação com a injustiça e a mobilização com a não-violência, tendo como objetivo principal a formação de competência comunicativa.

A perspectiva da ação comunicativa, desenvolvida por Habermas oferece fundamentos teóricos importantes para a educação para a paz ao enfatizar que “a comunicação orientada pelo entendimento constitui base para a construção de consensos democráticos”.³⁹⁵ Esta abordagem supera modelos educativos baseados na transmissão unidirecional de informações para promover processos dialógicos que valorizem a participação ativa de todos os envolvidos.

A dimensão ética da educação para a paz fundamenta-se na compreensão de que a formação humana não pode prescindir da reflexão sobre valores e princípios que orientem a ação no mundo. Como observa Cortina, “a ética é uma necessidade humana básica que orienta a busca do bem viver pessoal e comunitário”.³⁹⁶

A espiritualidade, compreendida não como adoção de uma religião específica, mas como dimensão transcendente da experiência humana, oferece recursos importantes para a educação para a paz. Na perspectiva de Boff “a transformação necessária da relação do ser humano com a terra “consolida quando acompanhada de uma revolução espiritual, despertando a dimensão mais profunda que está em

³⁹² LOUREIRO, 2004, p. 89.

³⁹³ DEMO, 1993, p. 67.

³⁹⁴ GUIMARÃES, 2006, p. 331.

³⁹⁵ HABERMAS, 1997, p. 89.

³⁹⁶ CORTINA, 2005, p. 67.

nós, que nos torna sensíveis à solidariedade, à cooperação, à compaixão, à fraternidade universal, à justiça para todos”.³⁹⁷

A contribuição de Hans Küng para a compreensão da ética global oferece fundamentos sólidos para a educação para a paz em contextos plurais. Para Küng “Uma ética global não significa uma religião global ou uma ideologia global, mas sim um consenso mínimo sobre valores fundamentais, normas irrevogáveis e atitudes pessoais básicas”.³⁹⁸

Como destaca Hans Küng “não haverá paz entre as nações sem paz entre as religiões, indicando que o diálogo inter-religioso e intercultural constitui dimensão fundamental da construção da paz”.³⁹⁹

5.2 PROPOSTA CONCRETA PARA IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS

A implementação de políticas públicas educativas voltadas para a cultura de paz no Brasil representa uma necessidade urgente de crescentes índices de violência escolar e social. A elaboração de estratégias governamentais eficazes exige uma abordagem sistêmica que contemple não apenas a dimensão educacional, também os aspectos sociais, econômicos e culturais que influenciam o contexto de violência e paz.

A Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas escolas (PL. 1.482/2023), constitui um marco legal importante que oferece respaldo institucional para o desenvolvimento de práticas educativas inovadoras. Esta política “prevê a criação de protocolos de prevenção e gestão de crises, tanto em escolas públicas privadas, com ações específicas para cada tipo de violências”.⁴⁰⁰

A proposta de implementação deve fundamentar-se em 5 eixos estratégicos articulados.⁴⁰¹ O primeiro eixo contempla a reformulação curricular, que integre a educação para a paz como componente transversal em todos os níveis de ensino. Esta reformulação deve partir dos princípios da interdisciplinaridade, contemplando

³⁹⁷ BOFF, 2011, p. 20.

³⁹⁸ KÜNG, 1993, p. 134.

³⁹⁹ KÜNG, 2004, p. 17.

⁴⁰⁰ BRASIL, Senado Federal. Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas avança no Senado. Agência Senado, 11 de jun.2024,p.3.

⁴⁰¹ UNESCO,2015, p.45

não apenas conteúdos específicos sobre a paz e não violência, mas principalmente metodologias participativas que promovam a vivência de valores pacíficos no cotidiano escolar.

O segundo eixo refere-se à formação inicial e continuada de profissionais da educação capacitando-os para o desenvolvimento de competências específicas relacionadas à mediação de conflitos, ao diálogo intercultural e a promoção dos direitos humanos.⁴⁰² Esta formação deve contemplar não apenas aspectos metodológicos, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e éticas nos próprios os educadores e nas próprias educadoras.

O terceiro eixo envolve a criação de estruturas de apoio psicossocial nas escolas, incluindo os núcleos de mediação de conflitos, programas de apoio às vítimas de violência e serviços de acompanhamento psicológico para a pessoa estudante, famílias e pessoas educadoras.⁴⁰³ Estas estruturas devem operar em articulação com as redes de proteção social existente nos territórios.

O quarto eixo complementa a participação comunitária e o fortalecimento de redes Intersetoriais, que articulem escolas, comunidades religiosas, organizações não governamentais, serviços de saúde e assistência social.⁴⁰⁴ Esta articulação é fundamental para assegurar que as ações desenvolvidas nas escolas tenham continuidade e sustentação nos contextos familiares e comunitários da pessoa estudante.

O quinto eixo refere-se ao sistema de monitoramento e avaliação que permita acompanhar a efetividade das políticas implementadas, identificar desafios e ajustar estratégias com base nas evidências coletadas⁴⁰⁵ Este sistema deve contemplar indicadores quantitativos e qualquer capturem não apenas a redução da violência escolar, mas também o desenvolvimento de competências socioemocionais e cidadãs das pessoas estudantes.

A metodologia de implementação deve seguir a estratégia de projetos piloto em regiões selecionadas, permitindo teste e ajuste das propostas antes de sua

⁴⁰² CANDAU, 2008,p.156

⁴⁰³ ONU, 2019,p.78.

⁴⁰⁴ FREIRE,1996,p.70.

⁴⁰⁵ BRASIL , 2014.

expansão para todo o sistema educacional.⁴⁰⁶ Estes projetos pilotos devem contemplar diferentes contextos sociais e geográficos, assegurando que as estratégias desenvolvidas sejam adequadas à diversidade da realidade brasileira.

O financiamento das políticas deve prever recursos específicos no orçamento da educação, articulados com outras áreas, como assistência social, saúde e segurança pública⁴⁰⁷ É fundamental assegurar sustentabilidade financeira das ações, evitando que as iniciativas dependam exclusivamente de programas temporários ou recursos externos.

A gestão democrática constitui princípio fundamental para a implementação efetiva dessas políticas⁴⁰⁸ É necessário criar mecanismos de participação que envolva a pessoa estudante, a família, a pessoa educadora e comunidade na elaboração, implementação e avaliação das ações desenvolvidas. Esta participação assegura legitimidade social às políticas e contribuem para a sua sustentabilidade política.

Articulação entre diferentes níveis de governo federal, estadual e municipal é essencial para assegurar coerência e complementariedade das ações desenvolvidas⁴⁰⁹ O regime de elaboração previsto na Constituição Federal deve ser operacionalizado através de pactos interfederativos que estabeleçam responsabilidades específicas e mecanismo de cooperação técnica e financeira.

5.3 FORMAÇÃO CONTINUADA DE EDUCADORAS E EDUCADORES

A formação continuada da pessoa educadora constitui elemento fundamental para a efetiva implementação da educação para a paz no sistema educacional brasileiro de acordo com Rodrigues.⁴¹⁰ Esta formação representa, como observa Salles Filho, “muito mais do que pensar em formas salvadoras para

⁴⁰⁶ UNESCO,2015,p.67

⁴⁰⁷ BRASIL , 2014.

⁴⁰⁸ BRASIL , 1988.

⁴⁰⁹ BRASIL , 1988.

⁴¹⁰ RODRIGUES, 2022,p.185

paz universal ou nacional, mas o exercício constante de atenção, pensamento e modo de viver, na vida e na educação".⁴¹¹

A necessidade de formação continuada específica em educação para paz decorre do reconhecimento de que a formação inicial dos professores e das professoras tradicionalmente não contempla competências necessárias para lidar com os conflitos, promover o diálogo intercultural e desenvolver práticas pedagógicas inclusivas. Como observa Candau, "a formação docente deve ser representada para incluir competências relacionadas à diversidade cultural e a promoção dos direitos humanos".⁴¹²

Como demonstra Rodrigues, "a formação continuada apresenta-se como um elemento indispensável para melhoria da qualidade do ensino, no mesmo tempo em que enfrenta desafios com a falta de políticas públicas estruturadas. A necessidade de "alinhamento" entre teoria e prática, constitui-se como um dos principais obstáculos a serem superados".⁴¹³

A metodologia da formação continuada em educação para a paz deve incorporar três aspectos fundamentada por Salles Filho. O primeiro aspecto de caráter dialógico, que constitui "o método educacional que leva à conscientização sobre a violência e a ação para a paz, sem que as pessoas estudantes, professores e professoras caiam na armadilha de reproduzir a violência estrutural".⁴¹⁴ A metodologia dialógica fundamenta-se na compreensão freireana de que "educação autêntica é sempre dialógica, baseada na relação horizontal entre educador e educando". Afirma Freire, "o diálogo é uma relação horizontal que nasce da matriz crítica e gera criticidade".⁴¹⁵

O segundo aspecto contempla o trabalho vivencial, que para Salles Filho deve incorporar "práticas corporais, jogos cooperativos, música, dança, circo, danças circulares, entre outras".⁴¹⁶ Ampliando a ideia de técnicas ou dinâmicas de grupo para a noção de vivências. O trabalho vivencial reconhece que aprendizagem

⁴¹¹ SALLES FILHO, 2009, p. 10281.

⁴¹² CANDAU, 2008, p. 90.

⁴¹³ RODRIGUES, Jeane Pinto. Formação continuada de professores: uma análise das abordagens teóricas e práticas na construção do desenvolvimento profissional. **Revista FT**, v. 1, n. 1, mai. 2022, p. 185.

⁴¹⁴ SALLES FILHO, 2009, p. 10282.

⁴¹⁵ FREIRE, 1987, p. 92.

⁴¹⁶ SALLES FILHO, 2009, p. 10283.

não se dá apenas no nível cognitivo, mas envolve também as dimensões afetivas, corporais e espirituais da experiência humana. Como observa Maturana, “somos seres emocionais que usamos a razão para justificar nossas emoções”.⁴¹⁷

Terceiro aspecto incorpora o conceito de resiliência, cuja “importância decorre da abertura e suporte às questões mais subjetivas, também decorrentes do processo”.⁴¹⁸ O conceito da resiliência na formação para a educação para paz refere-se à capacidade de enfrentar diversidades e conflitos sem perder a esperança ou recorrer à violência. Como observa Cyrulnik, “a resiliência não é uma qualidade inata, mas uma capacidade que pode ser desenvolvida através de experiências adequadas”.⁴¹⁹

O desenvolvimento da resiliência nas pessoas educadoras é fundamental, porque elas frequentemente enfrentam situações desafiadoras que podem gerar frustração, estresse e desmotivação. A formação deve oferecer instrumentos para que as educadoras e os educadores, possam cuidar de sua própria saúde mental e emocional. Esta dimensão subjetiva distingue a formação em educação para a paz de outros tipos de formação técnica.

A estrutura curricular da formação continuada deve contemplar cinco módulos integrados, conforme Salles Filho.⁴²⁰

O primeiro módulo aborda os fundamentos teóricos da educação para a paz, incluindo as contribuições de autores como Galtung, Freire, Morin e outros teóricos relevantes. Este módulo deve proporcionar uma base conceitual sólida que permita as pessoas educadoras compreenderem as diferentes dimensões da violência e da paz.

O segundo módulo focaliza as metodologias participativas e dialógicas, oferecendo instrumentos práticos para a implementação de círculo de paz, comunicação não violenta, mediação de conflitos e outras estratégias pedagógicas específicas. Este módulo deve ter caráter eminentemente prático, permitindo que os e as participantes vivenciem as metodologias que posteriormente aplicarão as suas pessoas estudantes.

⁴¹⁷ MATORANA, 2002, p. 67.

⁴¹⁸ SALLES FILHO, 2009, p. 10284.

⁴¹⁹ CYRULNIK, Boris. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004. p. 89.

⁴²⁰ SALLES FILHO, 2019, p. 368.

O terceiro módulo contempla a educação intercultural e os direitos humanos, capacitando a pessoa educadora para lidar com as diversidades presentes nas escolas e para promover o respeito às diferenças. Este módulo deve abordar questões relacionadas ao racismo, sexism, homofobia e outras formas de discriminação presentes no contexto escolar.

O quarto módulo aborda a mediação de conflitos e a gestão pacífica de crises oferecendo instrumentos para que a pessoa educadora possa intervir construtivamente em situações de tensão e violência. Este módulo deve contemplar tanto o aspecto técnico de mediação quanto o desenvolvimento de habilidade e de escuta e diálogo.

O quinto módulo focaliza a dimensão espiritual e ética da educação para a paz, sem proselitismo religioso, mas valorizando a dimensão transcendente da experiência humana como fonte de valores universais. Este modo deve abordar questões relacionadas aos sentidos da vida, a compaixão e a responsabilidade. Social”.

A carga horária mínima recomendada para formação é de 120 horas, distribuídas em encontros presenciais e atividades a distância, se práticas, supervisionadas nas escolas.⁴²¹ A distribuição permite conciliar a necessidade de formação com as demandas profissionais da pessoa educadora.

Avaliação da formação deve contemplar não apenas a aquisição de conhecimentos teóricos, mas principalmente o desenvolvimento de competências práticas e a transformação das práticas pedagógicas das e dos participantes, na perspectiva de Perrenoud.⁴²² Esta avaliação deve incluir a elaboração de projetos de intervenção nas escolas e o acompanhamento de sua implementação.

5.4 O PAPEL DAS COMUNIDADES RELIGIOSAS, ESCOLAS E ONGS

5.4.1 Base Conceitual da Intersetorialidade na Educação Para a Paz.

Articulação intersetorial entre comunidades religiosas, escolas e organizações não governamentais constitui estratégia fundamental para a

⁴²¹ SALLES FILHO, 2019, p. 312

⁴²² PERRENOUD, 2000, p. 145.

construção efetiva de uma cultura de paz, segundo Morin.⁴²³ Esta abordagem baseia-se na compreensão de que a educação para a paz transcende os muros escolares, exigindo o envolvimento de múltiplos atores sociais em ações coordenadas e complementares.

O conceito da interseccionalidade, na perspectiva da educação para a paz, fundamenta-se na teoria sistêmica que reconhece a complexidade dos fenômenos sociais e a necessidade de abordagem integrada para a sua formação.⁴²⁴ Como observa, Morin “os problemas essenciais nunca são parceláveis e os problemas globais são cada vez mais essenciais”, demandando estratégias que articulem diferentes campos de conhecimento e ação social.⁴²⁵

A fundamentação teórica da interseccionalidade encontra respaldo na compreensão freireana de quê, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.⁴²⁶ Esta perspectiva dialógica orienta a construção de parcerias que valorizem os saberes específicos de cada setor, promovendo a aprendizagem mútua e a compreensão coletiva de soluções para os desafios da violência e da exclusão social.

5.4.2 Contribuições Específicas Das Comunidades Religiosas

A - A importância da religiosidade para a educação para a paz.

A religiosidade, compreendida como dimensão construtiva da experiência humana que busca sentido transcendente, oferece contribuições valiosas para a educação, para a paz segundo Boff.⁴²⁷ Esta dimensão não se limita a créditos específicos, mas engloba a busca universal por valores que orientem a vida em direção ao bem comum e à justiça social.

A importância da religiosidade para a educação para a paz manifesta-se através de múltiplas dimensões. A primeira dimensão refere-se ao fornecimento de fundamentos éticos universais que transcendem particularismos culturais ou confessionais. Valores como compaixão, justiça, solidariedade e perdão encontram

⁴²³ MORIN, 2000, p.89.

⁴²⁴ BARBOSA, 2025, p. 150

⁴²⁵ MORIN, 2000, p.67.

⁴²⁶ FREIRE, 1987, p.77

⁴²⁷ BOFF, 2005, p.142.

nas tradições religiosas uma elaboração milenar que podem inspirar práticas educativas transformadoras.

A segunda dimensão contempla a motivação para o engajamento social e o compromisso com os mais vulneráveis. Como observa Gutierrez “a opção preferencial pelos pobres constitui dimensão fundamental da espiritualidade cristã autêntica”, oferecendo orientação ética para práticas educativas comprometidas com a justiça social.⁴²⁸

A terceira dimensão aborda a capacidade das tradições religiosas de mobilizar recursos comunitários em favor da educação e da promoção da paz. As comunidades de fé possuem estruturas organizacionais, recursos materiais e redes sociais que podem ser canalizadas para apoiar iniciativas educativas transformadoras, segundo Betto.⁴²⁹

B- Compreensão Teológica e Dimensões Espirituais

A compreensão teológica oferece recursos conceituais importantes para a fundamentação da educação para a paz, especialmente através dos conceitos de justiça, compaixão e reconciliação. Como afirma o Documento de Aparecida.⁴³⁰ A justiça na perspectiva teológica, transcende a mera aplicação de leis, configurando-se como imperativos ético que orientem toda ação humana em direção à dignidade e ao bem comum, segundo o Documento de Aparecida.⁴³¹

O Documento de Aparecida diz ainda que “a justiça social é uma exigência ética que brota da própria fé cristã”, estabelecendo vínculos indissociáveis entre experiência espiritual e compromisso social.⁴³² Esta compreensão contribui para a análise crítica das estruturas sociais que perpetuam a violência e a exclusão.

A compaixão teológica constitui-se não apenas com sentimentos de piedade, mas como práxis transformadora que impele à ação concreta em favor dos que sofrem. Como observa Boff, “a paixão é a capacidade de sofrer com, de sentir na própria carne o sofrimento do outro e de mobilizar-se para transformar a situação que gera esse sofrimento”.⁴³³

⁴²⁸ GUTIERREZ, 1981, p.72

⁴²⁹ BETTO, 1981, p.16

⁴³⁰ DOCUMENTO DE APARECIDA, 2007,p.152

⁴³¹ DOCUMENTO DE APARECIDA, 2007,p.152

⁴³² JUNQUEIRA, 2004, p. 89.

⁴³³ BOFF, 2011, p. 42.

A reconciliação teológica, por sua vez, implica não apenas com o perdão pessoal, mas a restauração de relações justas que pressupõem a transformação das condições estruturais que geraram os conflitos. Segundo Libânio, “a reconciliação não é apenas espiritual, mas envolve a restauração das relações sociais, políticas e econômicas”.⁴³⁴

C – Proselitismo: Definição, Riscos e Estratégias de Mitigação

O proselitismo, entendido como a tentativa de converter os outros a uma crença ou doutrina específica, representa um dos principais desafios na articulação entre religiosidade e educação para a paz, segundo Küng.⁴³⁵ A má compreensão dessa distinção pode comprometer os objetivos educacionais e gerar conflitos ao invés de promover paz.

A distinção entre educação baseada em valores universais e proselitismo religioso é fundamental para assegurar que as contribuições das tradições religiosas sejam incorporadas, de forma respeitosa à diversidade e aos princípios democráticos. “O proselitismo caracteriza-se pela imposição de doutrinas específicas, pela desqualificação de outras tradições e pela instrumentalização dos do espaço educativo para fins sectários”.⁴³⁶

Os riscos do proselitismo na educação incluem a violação dos princípios constitucionais da laicidade, a exclusão e discriminação da pessoa estudante de diferentes tradições religiosas, a instrumentalização da educação para fins sectários e a criação de conflitos Inter-religiosos no ambiente escolar.⁴³⁷

As estratégias de mitigação desses riscos incluem o foco em valores universais compartilhados por diferentes tradições, como compaixão, justiça, solidariedade e paz.⁴³⁸ A formação adequada de pessoas educadoras para distinguir entre educação em valores e doutrinação religiosa constitui estratégia fundamental. A transparência nos objetivos educacionais e o envolvimento da comunidade escolar na definição de diretrizes claras sobre abordagem da dimensão espiritual também são essenciais.

A superação e a avaliação contínua das práticas desenvolvidas, assegurando que respeitem a diversidade religiosa e os direitos de todas as pessoas

⁴³⁴ LIBÂNIO, 1987, p 134.

⁴³⁵ KÜNG, 1993, p. 89

⁴³⁶ KÜNG, 1993, p. 89

⁴³⁷ Brasil, 1988.

⁴³⁸ KÜNG, 2004, p. 56.

estudantes, representa mecanismo importante de prevenção ao proselitismo.⁴³⁹ A criação de espaços de diálogo inter-religioso que valorize a diversidade como riqueza da experiência humana constitui alternativa construtiva ao proselitismo.

5.4.3 Exemplos Concretos de Projetos e Instituições

Fundação Luterana de Diaconia

A Fundação Luterana de Diaconia (FLD) desenvolve o projeto “Educação para a Solidariedade e Paz”, que articula valores cristãos com práticas educativas transformadoras.⁴⁴⁰ O projeto caracteriza-se pela metodologia participativa, que valoriza os saberes locais e promove a participação ativa das comunidades na identificação e solução de problemas sociais.

Os objetivos do projeto incluem a formação de lideranças comunitárias comprometidas com a justiça social, o desenvolvimento de metodologias de educação popular adaptadas aos contextos locais e a articulação de redes de organizações voltadas para a promoção da paz.⁴⁴¹ O público-alvo contempla jovens, pessoas, educadores, populares e lideranças comunitárias de regiões marcadas por conflitos sociais e violência estrutural.

As metodologias utilizadas incluem círculos de culturas inspirados na pedagogia freireana, oficina de comunicação não-violenta, formação em direitos humanos e mediação de conflitos. Os resultados observados incluem a redução de conflitos comunitários, o fortalecimento da participação cidadã e o desenvolvimento de projetos locais de geração de renda e melhoria da qualidade de vida.⁴⁴²

A experiência da Fundação Luterana de Diaconia demonstra como as instituições confessionais podem contribuir para a promoção da educação para a paz respeitando os princípios da laicidade. A ênfase na solidariedade como valor universal transcende fronteiras convencionais e oferece base comum para o diálogo inter-religioso.

ONG Palavras de Paz

⁴³⁹ BRASIL, 1988.

⁴⁴⁰ FUNDAÇÃO LUTERANA DE DIACONIA, 2023,p.54.

⁴⁴¹ FUNDAÇÃO LUTERANA DE DIACONIA, 2023,p.43.

⁴⁴² FUNDAÇÃO LUTERANA DE DIACONIA, 2023,p.67.

A ONG Palavras de Paz atua na promoção de valores de não violência através de programas educativos que articulam arte, cultura e espiritualidade.⁴⁴³ A organização desenvolve metodologias inovadoras que utilizam teatro, música e literatura como ferramentas para transformação social e a construção da paz.

Os programas da organização incluem oficinas de teatro do oprimido, círculos de leitura de textos sagrados de diferentes tradições, projetos de arte urbana com mensagem de paz e formação de multiplicadores em educação para a paz.⁴⁴⁴ A metodologia baseia-se na valorização da expressão artística como linguagem universal, capaz de transcender barreiras culturais e religiosas.

Os resultados alcançados incluem a transformação de espaços urbanos degradados em locais de convivência comunitária, a redução de índices de violência juvenil em territórios de atuação e o fortalecimento de redes de jovens comprometidos com a cultura de paz.⁴⁴⁵

Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil (IECLB)

A IECLB desenvolve práticas educativas que articulam confessionalidade cristã com respeito à diversidade e a promoção da justiça social. Conforme a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.⁴⁴⁶ A experiência luterana no Brasil oferece exemplos concretos de como as instituições religiosas podem contribuir para a formação da cidadania, respeitando os princípios da laicidade do estado.

As práticas desenvolvidas incluem escolas confessionais que promovem a educação de qualidade baseada em valores cristãos, projetos sociais em comunidades periféricas focalizados na educação de jovens e adultos, programas de formação de lideranças comunitárias e iniciativas de diálogo inter-religioso, de acordo com a Igreja Evangélica de Confissão Luterana no Brasil.⁴⁴⁷ A metodologia caracteriza-se pela integração entre a fé e vida, promovendo uma espiritualidade encarnada que se traduz em compromisso social concreto.

Núcleo de Educação para a Paz da Universidade Estadual de Ponta Grossa NEP/UEPG.

⁴⁴³ ONG PALAVRAS DE PAZ, 2019, p. 34.

⁴⁴⁴ ONG PALAVRAS DE PAZ, 2019, p. 34.

⁴⁴⁵ ONG PALAVRAS DE PAZ, 2019, p. 56.

⁴⁴⁶ IECLB, 2011, p. 9.

⁴⁴⁷ IECLB, 2011, p. 9.

Núcleo de Educação para a Paz da Universidade Estadual de Ponta Grossa NEP/UEPG desenvolve pesquisas e práticas educativas voltadas para a promoção da cultura de paz no sistema educacional. De acordo com UEPG.⁴⁴⁸ Estes núcleos constituem espaços privilegiados para o desenvolvimento de pesquisas sobre educação para a paz, a formação de profissionais e especialistas e a prestação de serviços à comunidade. Como observa Santos, “a universidade deve articular suas funções de ensino, pesquisa e extensão para contribuir com a solução dos problemas sociais”.⁴⁴⁹

O Núcleo Acadêmico de Educação para Paz desempenha um papel estratégico na articulação entre pesquisa, ensino e extensão universitária. As atividades incluem curso de especialização em educação para a paz, oficina de formação continuada para professores e professoras da rede pública, elaborando cartilhas e materiais pedagógicos e assessoria técnica para implementação de projetos de cultura de paz nas escolas.⁴⁵⁰

5.4.4 Análise Crítica do Impacto dessas ações

Avaliação de impacto das ações desenvolvidas pelas organizações apresentadas revela resultados significativos tanto em termos quantitativos quanto qualitativos de acordo com Salles Filho.⁴⁵¹ Os indicadores quantitativos incluem a redução de índices de violência nas comunidades e escolas atendidas, o aumento da participação comunitária em atividades educativas e ampliação do número de organizações articuladas em redes de promoção da paz.

Segundo Sales Filho, os indicadores qualitativos contemplam a transformação das relações interpessoais em relação à maior cooperação e respeito mútuo, o desenvolvimento de competência de diálogo e mediação de conflitos nos participantes e o fortalecimento da autoestima e do protagonismo juvenil em contextos de vulnerabilidade social.⁴⁵²

Os desafios enfrentados incluem a sustentabilidade financeira dos projetos, frequentemente dependente de recursos externos temporários, a resistência de

⁴⁴⁸ NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ. **Parceiros**. Universidade Estadual de Ponta Grossa,2024, p.23.

⁴⁴⁹ SANTOS, 2004, p. 89.

⁴⁵⁰ NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ,2024, p.23.

⁴⁵¹ SALLES FILHO, 2019, p. 345.

⁴⁵² SALLES FILHO, 2019, p. 345.

setores conservadores que pertencem as iniciativas como ameaça a valores tradicionais e as dificuldades de articulação com políticas públicas que assegurem a continuidade às ações desenvolvidas, como afirma Salles Filho.⁴⁵³

As lições aprendidas indicam a importância da formação adequada de pessoas educadoras e lideranças, a necessidade de metodologias adaptadas ao contextos locais e a relevância da participação comunitária como garantia de sustentabilidade dos projetos. Na perspectiva de Salles Filho.⁴⁵⁴

Articulação entre diferentes organizações potencializa o impacto das ações e contribui para a construção de uma cultura de paz mais ampla e duradoura. A sistematização e divulgação de experiências educativas inovadoras contribui para o avanço do conhecimento na área e para a inspiração de novas iniciativas. Na perspectiva de Demo, “a pesquisa e sistematização de práticas educativas são fundamentais para o avanço da qualidade educacional”.⁴⁵⁵

5.5 SÍNTESE DOS APRENDIZADOS E ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS

5.5.1 Síntese da contribuições Teóricas

A investigação realizada permitiu identificar contribuições teóricas fundamentais que convergem para a compreensão da educação para a paz como necessidade urgente e possibilidade concreta de transformação social, apresentado por Galtung.⁴⁵⁶ A articulação entre os fundamentos teóricos de Johan Galtung, Paulo Freire, Edgar Morin, Maria Montessori, Leonardo Boff e Nei Alberto Salles Filho oferece um marco conceitual robusto para práticas educativas transformadoras.

A teoria da paz positiva de Galtung, contribui não só com a compreensão de que a construção da paz exige não apenas a eliminação de violência direta, mas também a transformação das estruturas sociais injustas e das culturas que legitimam a opressão.⁴⁵⁷ Esta perspectiva orienta práticas educativas que abordem simultaneamente as múltiplas dimensões da violência.

⁴⁵³ SALLES FILHO, 2019, p. 345.

⁴⁵⁴ SALLES FILHO, 2019, p. 345.

⁴⁵⁵ DEMO, 1993, p. 134.

⁴⁵⁶ GALTUNG, 1996, p. 112.

⁴⁵⁷ GALTUNG, 1996, p. 112.

A pedagogia crítica de Paulo Freire oferece fundamentos metodológicos para uma educação dialógica, que valorize os saberes dos educandos e das educandas e promovam a conscientização sobre as causas estruturais dos conflitos, de acordo com Freire.⁴⁵⁸ A educação libertadora constitui um instrumento fundamental para a formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social.

A teoria da complexidade de Edgar Morin contribui com a compreensão de que os fenômenos sociais exigem abordagens sistêmicas que contemplem suas múltiplas dimensões e inter-relações.⁴⁵⁹ A educação para a complexidade prepara os sujeitos para compreender e intervir em realidade marcada pela incerteza e pela diversidade.

A pedagogia montessoriana oferece princípios importantes para uma educação que respeite os ritmos naturais do desenvolvimento e promova a autonomia e a responsabilidade social desde a infância, defende Maria Montessori.⁴⁶⁰ A educação cósmica proposta por Montessori contribui para o desenvolvimento de uma consciência planetária fundamental para a cultura de paz.

As cinco pedagogias integradas da paz, sistematizadas por Salles Filho, oferecem um “marco metodológico abrangente que contempla as dimensões dos valores humanos, dos direitos humanos, da conflitologia, da ecoformação e das vivências/convivências” esta articulação permite uma abordagem integral da formação humana.⁴⁶¹

A teologia da libertação, através das contribuições de Leonardo Boff e outros autores, oferece fundamentos éticos para uma educação comprometida com a justiça social e a opção preferencial pelos excluídos.⁴⁶² Articulação entre a fé e a vida orienta práticas educativas que integram desenvolvimento pessoal e transformação social.

⁴⁵⁸ FREIRE, 1987, p.134.

⁴⁵⁹ MORIN, 2000, p. 67.

⁴⁶⁰ MONTESSORI, 2004, p. 79.

⁴⁶¹ SALLES FILHO, 2019, p. 237.

⁴⁶² BOFF, 2011, p. 142.

5.5.2. Síntese das Experiências Práticas.

A análise das experiências práticas de educação para a paz desenvolvidas no Brasil e em outros países revela elementos comuns que contribuem para a sua efetividade, segundo Proença.⁴⁶³ O primeiro elemento refere-se à importância das metodologias participativas que valorizem a experiência e os saberes dos e das participantes, promovendo sua participação ativa na construção do conhecimento.

O segundo elemento contempla a necessidade de formação específica das pessoas educadoras para o desenvolvimento de competências relacionadas ao diálogo, à mediação de conflito e à promoção dos direitos humanos, conforme Candau.⁴⁶⁴ A transformação das práticas pedagógicas exige investimentos sistemáticos na formação continuada dos profissionais de educação.

O terceiro elemento aborda a importância da articulação comunitária que assegura a sustentação social aos projetos desenvolvidos para Freire.⁴⁶⁵ A participação das famílias e das organizações locais constitui fator fundamental para a continuação e a ampliação do impacto das iniciativas de educação para a paz.

O quarto elemento refere-se à necessidade de adaptação das metodologias aos contextos específicos onde são implementadas, conforme Salles Filho.⁴⁶⁶ As práticas educativas devem considerar as características culturais, sociais e econômicas dos territórios, evitando a imposição de modelos externos que desconheçam as realidades locais.

O quinto elemento contempla a importância da avaliação sistemática que permita identificar avanços, desafios e necessidades de ajustes nas práticas desenvolvidas, para Perrenoud.⁴⁶⁷ A avaliação deve contemplar não apenas resultados quantitativos, mas principalmente, transformações qualitativas nas relações e nas competências dos e das participantes.

5.5.3 Articulações Possíveis para Políticas Públicas

As articulações entre teoria e prática analisadas ao longo desta pesquisa oferecem subsídios importantes para a formulação de políticas públicas

⁴⁶³ PROENÇA, 2025, p. 23.

⁴⁶⁴ CANDAU, 2008, p. 198.

⁴⁶⁵ FREIRE, 1996, p. 298.

⁴⁶⁶ SALLES FILHO, 2019, p. 298.

⁴⁶⁷ PERRENOUD, 2000, p.156.

educacionais voltadas à promoção da cultura de paz.⁴⁶⁸ A primeira articulação refere-se à integração da educação para a paz como componente transversal dos currículos escolares, superando abordagens fragmentadas que limitam o seu potencial e transformador.

A segunda articulação contempla a criação de sistemas de formação inicial e continuada para pessoa educadora, que desenvolva a competência específicas para a educação para a paz, conforme Candau.⁴⁶⁹ Esta formação deve contemplar não apenas aspectos metodológicos, mas também o desenvolvimento pessoal da pessoa educadora em suas dimensões ética, emocional e espiritual.

A terceira articulação aborda a necessidade de estruturas de apoio psicossocial nas escolas que oferecem suporte às vítimas de violências e promovam ambientes educativos, acolhedores e inclusivos, como sustenta a OMS.⁴⁷⁰ Esta estrutura deve operar em articulação com as redes de proteção social dos territórios.

A quarta articulação refere-se à promoção de parcerias entre escolas, comunidades religiosas e organizações da sociedade civil que potencializem os recursos e as competências disponíveis para a educação para a paz, de acordo com Morin.⁴⁷¹ Estas parcerias devem respeitar a autonomia de cada setor e promover a aprendizagem mútua.

A quinta articulação contempla a criação de sistemas de monitoramento e avaliação que permitam acompanhar a efetividade das políticas implementadas e orientar ajustes necessários.⁴⁷² Este sistema deve contemplar a participação da comunidade escolar e utilizar metodologias participativas de avaliação.

5.5.4 Perspectivas Futuras

As perspectivas futuras para a educação para a paz no Brasil dependem da capacidade de articular as experiências locais em redes mais amplas de conhecimento e prática que potencialize seu impacto transformador, como promove a UNESCO.⁴⁷³ A primeira perspectiva refere-se à consolidação de uma rede

⁴⁶⁸ BRASIL, 2014.

⁴⁶⁹ CANDAU, 2008, p. 210.

⁴⁷⁰ OMS, 2019, p.98.

⁴⁷¹ MORIN, 2000, p.101.

⁴⁷² BRASIL, 2014.

⁴⁷³ UNESCO, 2015, p. 67.

nacional de educação para a paz que articule universidades, escolas, organizações da sociedade civil e órgãos não governamentais.

A segunda perspectiva contempla o desenvolvimento de pesquisas que aprofundem a compreensão sobre metodologias eficazes de educação para a paz, adaptadas à realidade brasileira, afirma Galtung.⁴⁷⁴ Esta pesquisa deve contemplar estudos longínquos que acompanha o impacto das práticas desenvolvidas ao longo do tempo.

A terceira perspectiva aborda a necessidade de formação de uma nova geração de pessoas educadoras especializadas em educação para a paz, através de cursos de graduação e pós-graduação que ofereçam formação específica nesta área, assegura (Candau, 2008, p.234) ⁴⁷⁵. Esta formação deve contemplar tanto os aspectos teóricos quanto práticos da educação para a paz.

A quarta perspectiva refere-se ao desenvolvimento de tecnologias educacionais que apoiem e implementem a educação para a paz, incluindo plataformas digitais, jogos educativos e materiais multimídia, apresentados pela UNESCO.⁴⁷⁶ Estes testes tecnológicos devem ser desenvolvidos com base em princípios pedagógicos consistentes com objetivos da educação para a paz.

A quinta perspectiva contempla articulação Internacional que permite o intercâmbio de experiências e o desenvolvimento colaborativo de metodologias de educação para a paz, conforme o apoio da UNESCO.⁴⁷⁷ Esta articulação pode contribuir para o fortalecimento da rede global de educadores e educadoras comprometidos com a construção de uma cultura de paz.

A sexta perspectiva aborda a necessidade de políticas públicas estruturantes que assegurem sustentabilidade política e financeira às iniciativas de educação para a paz.⁴⁷⁸ Estas políticas devem contemplar não apenas o sistema educacional, mas também outras áreas, como saúde, assistência social e segurança pública.

A sétima perspectiva refere-se ao desenvolvimento de indicadores específicos que permitam avaliar o impacto da educação para a paz na construção de

⁴⁷⁴ GALTUNG, 1996, p.145.

⁴⁷⁵ CANDAU, 2008, p.234.

⁴⁷⁶ UNESCO,2015, p.89.

⁴⁷⁷ UNESCO,2015, p.89.

⁴⁷⁸ Brasil, 2014.

sociedades mais justas e pacíficas, afirma Galtung.⁴⁷⁹ Esses indicadores devem contemplar tanto os aspectos quantitativos quanto qualitativos no desenvolvimento humano e social.

A educação para a paz representa uma necessidade urgente e uma possibilidade concreta de transformação social no Brasil contemporâneo, segundo Salles Filho.⁴⁸⁰ Sua implementação exige compromisso articulado de múltiplos atores sociais e desenvolvimento de políticas públicas consistente com seus princípios e objetivos. As contribuições teóricas e práticas sistematizadas nessa pesquisa oferece fundamentos sólidos para a implementação, demonstrando que é possível construir uma cultura de paz através da educação.⁴⁸¹

A educação para a paz como transformador social representa uma alternativa pedagógica consistente para os desafios contemporâneos. Ao formar pessoas humanamente protagonistas, fundamentadas na inteligência emocional e comprometida com a construção da paz, esta abordagem educativa contribui para a construção de processos transformadores que transcendem os muros escolares e impactam positivamente toda a sociedade. Como destaca Küng, “não haverá paz entre as nações sem paz entre as religiões”, indicando que o diálogo inter-religioso e intercultural constitui dimensão fundamental da construção da paz”.⁴⁸²

⁴⁷⁹ GALTUNG, 1996, p.178.

⁴⁸⁰ SALLES FILHO,2019,p.368.

⁴⁸¹ SALLES FILHO,2019,p.368.

⁴⁸² KÜNG, 2005, p. 17.

6 CONCLUSÃO

A presente dissertação de mestrado, intitulada “Cultura de Paz e Educação: Uma Abordagem Prática para Transformação Social” investigou estratégias que integram práticas pedagógicas e princípios teológicos para fortalecer a cultura de paz no ambiente escolar brasileiro. Ao longo desta investigação, foi possível demonstrar que a articulação entre educação, teologia e estudos para paz constitui uma abordagem inovadora e eficaz para enfrentar os desafios contemporâneos da violência escolar e exclusão social.

A pesquisa confirmou a hipótese central de que a integração de princípios teológicos em práticas pedagógicas pode efetivamente fortalecer a pedagogia da não-violência no meio educacional, promovendo a inclusão, o respeito à diversidade e a transformação social. Esta confirmação fundamenta-se em evidências teóricas e práticas que demonstram a viabilidade de uma educação que articule formação intelectual e compromisso ético, desenvolvimento pessoal e transformação coletiva.

A fundamentação teórica dessa pesquisa articulou as contribuições de Johan Galtung, Paulo Freire, Edgar Morin, Maria Montessori, Leonardo Boff e Nei Alberto Salles Filho, oferecendo um marco conceitual robusto para práticas educativas transformadoras. A teoria da paz positiva de Galtung, demonstrou que a construção da paz exige não apenas a eliminação da violência direta, mas também a transformação das estruturas sociais injustas e das culturas, que é legitimam a opressão.⁴⁸³

A pedagogia crítica de Paulo Freire ofereceu instrumentos fundamentais metodológicos para uma educação dialógica que valorize os saberes das pessoas educandas e promova a conscientização sobre as causas estruturais dos conflitos.⁴⁸⁴ Como afirmou Freire “ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo”, perspectiva que orientou a compreensão da educação como prática política e ética essencial para a construção da paz.⁴⁸⁵

⁴⁸³ GALTUNG, 1996, p. 112.

⁴⁸⁴ FREIRE, 1987, p. 134.

⁴⁸⁵ FREIRE, 1996, p. 25.

A teoria da complexidade de Edgar Morin contribui com a compreensão de que os fenômenos sociais exigem abordagens sistêmicas que contemplem suas múltiplas dimensões e inter-relações.⁴⁸⁶ A pedagogia montessoriana ofereceu princípios importantes para uma educação que respeite os ritmos naturais do desenvolvimento e promova a autonomia e a responsabilidade social desde a infância.⁴⁸⁷

As cinco pedagogias integradas da paz, sistematizada por Nei Alberto Salles Filho ofereceram um marco metodológico abrangente que contempla as dimensões dos valores humanos, a pedagogia dos direitos humanos, a pedagogia da conflitologia, a pedagogia da ecoformação e a pedagogia da vivências/convivências.⁴⁸⁸ A teologia da libertação, através das contribuições de Leonardo Boff e outros autores, ofereceu fundamentos éticos para uma educação comprometida com a justiça social e a opção preferencial pelos excluídos.⁴⁸⁹

A análise das experiências práticas de educação para a paz, desenvolvidas no Brasil e em outros países revelou elementos comuns que contribuem para a sua efetividade. O Programa de Educação para a Paz do Coletivo Cultural Fora da Caixa demonstrou que metodologias participativas e dialógicas podem efetivamente contribuir para a formação de valores de paz entre crianças e jovens, atraindo reconhecimento nacional e internacional.⁴⁹⁰

O exame de experiências internacionais contemplará projetos como Enabling University Peace Education Project (EUP), implementado na Etiópia e Sudão demonstrou a viabilidade da educação para a paz em contexto de conflito.⁴⁹¹

Estas experiências evidenciam que a educação para a paz não é apenas uma necessidade teórica, mas também uma prática viável e transformadora.

A análise crítica do papel das comunidades religiosas, escolas e ONGs na promoção da cultura de paz revelou que a articulação intersetorial constitui estratégia fundamental para a construção efetiva de uma cultura de paz.⁴⁹² A

⁴⁸⁶ MORIN, 2000, p.67.

⁴⁸⁷ MONTESSORI, 2004, p.79.

⁴⁸⁸ SALLES FILHO, 2019, p. 368.

⁴⁸⁹ BOFF, 2011, p. 142.

⁴⁹⁰ PROENÇA, 2025, p.156.

⁴⁹¹ NUR, 2019,p.156.

⁴⁹² MORIN, 2000,p.89.

Fundação Luterana de Diaconia⁴⁹³, a ONG Palavra de Paz⁴⁹⁴, a IECLB⁴⁹⁵ e o Núcleo de Educação para a Paz da UEPG⁴⁹⁶ ofereceram os exemplos concretos de como diferentes organizações podem contribuir para a promoção da paz, respeitando a autonomia de cada setor e promovendo a aprendizagem mútua.

A sistematização das contribuições teóricas e práticas oferece subsídios importantes para a formulação de políticas públicas educacionais voltadas à promoção da construção da paz.⁴⁹⁷ A proposta de implementação, fundamentada em 5 eixos estratégicos, articulados, reformulação curricular, formação de profissionais da educação, estrutura de apoio psicossocial, participação comunitária e sistema de monitoramento e avaliação. Oferece um caminho concreto para a efetivação da Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas (PL 1482/2023) representa um marco legal importante que demanda estratégias concretas de implementação.⁴⁹⁸

A formação continuada de educadores e educadoras emergiu como elemento central para a sustentabilidade das políticas de educação para a paz. As metodologias formativas baseadas no diálogo, nas vivências e no desenvolvimento da resiliência oferecem caminhos concretos para superar a fragmentação entre teoria e prática que tem caracterizado muitos programas de formação docente.⁴⁹⁹ Como demonstrou Salles Filho, a formação para paz representa “muito mais do que pensar em formas salvadoras para a paz universal ou nacional, mas o exercício constante de atenção, pensamento e modo de viver na vida e na educação”.⁵⁰⁰

A metodologia da formação continuada deve incorporar três aspectos fundamentais: o caráter dialógico, que leva à conscientização sobre a violência, e a ação para paz⁵⁰¹; o trabalho vivencial, que incorporaria práticas corporais, jogos

⁴⁹³ FUNDAÇÃO LUTERANA DE DIACONIA, 2023, p. 45.

⁴⁹⁴ ONG Palavra de Paz, 2023, p. 34.

⁴⁹⁵ IECLB, 2011, p. 9.

⁴⁹⁶ UEPG, 2023, p. 23.

⁴⁹⁷ BRASIL, 2014.

⁴⁹⁸ BRASIL, 2023.

⁴⁹⁹ RODRIGUES, Maria. Formação continuada de professores: desafios e perspectivas. *Revista Educação Contemporânea*, v. 18, n. 2, 2022, p. 185.

⁵⁰⁰ SALLES FILHO, 2009, p. 10281.

⁵⁰¹ SALLES FILHO, 2009, p. 10282.

cooperativos, música, dança e outras expressões⁵⁰² e o conceito de resiliência, que oferece abertura e suporte às questões mais subjetivas do processo.⁵⁰³

A pesquisa identificou diversos desafios para a implementação efetiva da cultura para a paz no sistema educacional brasileiro. O primeiro desafio refere-se à sustentabilidade financeira dos projetos, frequentemente dependentes de recursos externos temporários.⁵⁰⁴ O segundo desafio contempla a resistência de setores conservadores que percebem as iniciativas como ameaça de valores tradicionais. O terceiro desafio aborda as dificuldades de articulação com políticas públicas que assegurem continuidade às ações desenvolvidas.

A formação inadequada dos e das profissionais da educação para lidar com questões relacionadas à diversidade cultural, religiosa e social constitui outro obstáculo significativo. Afirma Candau “os professores não estão preparados” e os cursos de formação docente “tem privilegiado outras dimensões da formação docente e o debate em torno da construção de atitudes, comportamentos e valores orientados para a formação da cidadania e para a promoção de uma cultura da não-violência em geral não está presente nesses cursos ou é muito frágil”.⁵⁰⁵

A fragmentação do conhecimento constitui outro obstáculo significativo para a implementação de práticas educativas integradoras. Como observou Morin, a educação tradicional “tende a fragmentar e compartimentar o conhecimento bem como tornar as técnicas autônomas em relação às preocupações existenciais e humanas” dificultando a compreensão holística dos fenômenos sociais.⁵⁰⁶

As perspectivas futuras para a educação para a paz no Brasil dependem da capacidade de articular as experiências locais em redes mais amplas de conhecimento e prática potencializem seu impacto transformador.⁵⁰⁷ A primeira perspectiva refere-se à consolidação de uma rede nacional de educação para a paz que articule universidades, escolas, organizações da sociedade civil e órgãos governamentais.

⁵⁰² SALLES FILHO, 2009, p. 10283.

⁵⁰³ SALLES FILHO, 2009, p. 10284.

⁵⁰⁴ SALLES FILHO, 2019, p. 354.

⁵⁰⁵ CANDAU, 2008, p.178.

⁵⁰⁶ MORIN,2000, p.89.

⁵⁰⁷ UNESCO, 2015, p.67.

A segunda perspectiva contempla o desenvolvimento de pesquisas que aprofundem a compreensão sobre metodologias eficazes de educação para a paz, adaptadas à realidade brasileira.⁵⁰⁸ Estas pesquisas devem contemplar estudos longitudinais que acompanhe o impacto das práticas desenvolvidas ao longo do tempo.

A terceira perspectiva aborda a necessidade de formação de uma nova geração de pessoas educadoras especializadas em educação para a paz, através de cursos de graduação e pós-graduação que ofereçam formação específica nesta área.⁵⁰⁹ Esta formação deve contemplar tanto aspectos teóricos quanto às práticas da educação para a paz.

A quarta perspectiva refere-se ao desenvolvimento de tecnologias educacionais que apoia a implementação da educação para a paz, incluindo plataformas digitais, jogos educativos e materiais multimídia.⁵¹⁰ Estas tecnologias devem ser desenvolvidas com base em princípios pedagógicos consistentes com os objetivos da educação para a paz.

A quinta perspectiva contempla articulação internacional que permita o intercâmbio de experiências e desenvolvimento colaborativo de metodologias da educação para a paz.⁵¹¹ Esta articulação pode contribuir para o fortalecimento da rede global das pessoas educadoras comprometidas com a construção de uma cultura de paz.

A sexta perspectiva aborda a necessidade de políticas públicas estruturantes que assegurem sustentabilidade política e financeira, às iniciativas de educação para a paz⁵¹² Estas políticas devem contemplar não apenas o sistema educacional, mas também outras áreas com saúde, assistência social e segurança pública.

A sétima perspectiva refere-se ao desenvolvimento de indicadores específicos que permitam avaliar o impacto da educação para a paz na construção de sociedades mais justas e pacíficas.⁵¹³ Estes indicadores devem contemplar tanto aspectos quantitativos quanto qualitativos do desenvolvimento humano social.

⁵⁰⁸ GALTUNG, 1996, p.145.

⁵⁰⁹ CANDAU, 2008, p.234.

⁵¹⁰ UNESCO, 2015. p. 89.

⁵¹¹ UNESCO, 2015. p. 89

⁵¹² BRASIL, 2014.

⁵¹³ GALTUNG, 1996, p.178.

A construção de uma educação para a paz no contexto educativo brasileiro representa um desafio complexo que demanda abordagens inovadoras e integradoras. Esta dissertação demonstrou que a articulação entre educação, teologia e estudos para paz oferece instrumentos valiosos para enfrentar este desafio, respeitando a diversidade religiosa e os princípios constitucionais da laicidade do Estado.

Reflexão final:

A educação para a cultura de paz representa uma necessidade urgente e uma possibilidade concreta de transformação no Brasil contemporâneo para Salles Filho.⁵¹⁴ Sua implementação exige o compromisso articulado de múltiplos atores sociais e o desenvolvimento de políticas públicas consistentes com seus princípios e objetivos. As contribuições teóricas e práticas sistematizadas nesta pesquisa oferecem fundamentos sólidos para esta implementação, demonstrando que é possível construir uma cultura de paz através da educação.

A pesquisa reafirma que a educação é, efetivamente, o caminho mais promissor para a construção de uma sociedade mais justa e pacífica. Como afirmou Maria Montessori “as pessoas educam para a competição e este é o princípio de qualquer guerra. Quando educarmos para cooperarmos e sermos solidários uns com os outros, neste dia, estaremos a educar para a Paz”⁵¹⁵.

A cultura de paz não é um destino a ser alcançado, mas um processo contínuo de construção que demanda o engajamento ativo de todos os atores sociais. A escola, como espaço privilegiado de formação humana, possui papel fundamental neste processo, mas não pode assumir sozinha a responsabilidade. A construção da paz é uma tarefa coletiva que requer a articulação entre diferentes atores sociais em torno de um projeto comum de transformação social.

Como destacou Küng “não haverá paz entre as nações sem a paz entre as religiões”, indicando que o diálogo inter-religioso e intercultural constitui dimensão fundamental da construção da paz⁵¹⁶. Esta perspectiva orienta a compreensão de que a educação para a paz deve respeitar a diversidade religiosa e cultural, promovendo valores universais que transcendem particularismos confessionais.

⁵¹⁴ SALLES FILHO, 2019, p. 368.

⁵¹⁵ MONTESSORI, 2004, p. 15.

⁵¹⁶ KÜNG, 2004, p. 17.

O desafio que se apresenta é transformar os avanços teóricos e normativos em práticas educativas cotidiana que efetivamente contribuam para a formação de sujeitos comprometidos com a construção de relações pacíficas e justas. Esta transformação requer não apenas mudanças metodológicas, mas uma revolução paradigmática de que coloque a pedagogia da não-violência, no centro do projeto educativo nacional.

Esta dissertação oferece sua contribuição para esse projeto coletivo sistematizado, conhecimentos e práticas que podem orientar as pessoas educadoras, gestoras e formuladoras de políticas públicas comprometidas com a construção da paz. Que os frutos desta investigação possam germinar em práticas educativas transformadoras, que contribuam para a formação de gerações comprometidas com a justiça, a solidariedade e a paz.

A construção de uma cultura de paz através da educação é um processo longo e complexo que exige perseverança, criatividade e esperança. Como afirmou Paulo Freire “a esperança é uma necessidade ontológica”, fundamento indispensável para todos aqueles que se dedicam a transformação educacional através da educação.⁵¹⁷ Que esta pesquisa possa contribuir para alimentar essa esperança e fortalecer o compromisso com a construção de um mundo mais justo, fraterno e pacífico.

⁵¹⁷ FREIRE, 1996, p. 70.

REFERÊNCIAS

ADAM, Júlio Cézar. A Reforma da Missa por Martin Lutero: princípios para o fazer litúrgico no contexto brasileiro 500 anos depois. **ATeo**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 62, p. 434-454, 2019.

ADAMS, David. **Cultura de Paz**: uma utopia possível. São Paulo: Petrópolis, 2006.

ADAMS, David. UNESCO. **Culture of Peace Programme**. Paris: UNESCO, 2010.

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

AGÊNCIA BRASIL. **Em dez anos, número de vítimas de violência escolar cresceu 2,5 vezes**. Disponível em:

<https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2025-04/em-dez-anos-numero-de-vitimas-de-violencia-escolar-cresceu-25-vezes>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ALMEIDA, Antônio Alves de. A mística na luta pela terra. **Revista NERA**, Presidente Prudente, ano 8, n. 7, pág. 22-34, jul./dez. 2005.

APPLE, Michael W. **Educação e poder**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

AQUINO, F. C. J. de. **Teologia e sociedade**: desafios contemporâneos. São Paulo: Paulinas, 1997.

AZZOLINI, Denis. **Estudos para a Paz**: uma abordagem interdisciplinar e prática. São Paulo: ed. Fontes, 2024.

BARBOSA, BC Educação linguística interseccional: a BNCC sob as lentes da interseccionalidade. **Entretextos**, Londrina, v. 25, n. 1, pág. 149-168, 2025. Disponível em: <https://ojs.uel.br/revistas/uel/index.php/entretextos/article/view/51755>. Acesso em: 22 ago. 2025.

BENEVIDES, Maria Victoria. **Educação em direitos humanos**: de que se trata? São Paulo: Moderna, 2007.

BETTO, Frei. **O que é Comunidade Eclesial de Base**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BOAL, Augusto. **Teatro do oprimido e outras poéticas políticas**. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

BOFF, L. **A ética da compaixão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOFF, Leonardo. **Eclesiogênese**: as comunidades eclesiais de base reinventam a Igreja. Petrópolis: Vozes, 1977.

BOFF, Leonardo. **Igreja**: carisma e poder. Petrópolis: Vozes, 2005.

BOFF, Leonardo. **Saber cuidar**: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOFF, Leonardo. **Sustentabilidade**: o que é - o que não é. Petrópolis: Vozes, 2011.

BOFF, Leonardo. **Teologia da libertação**: perspectivas. 11. Ed . Petrópolis: Vozes, 2003.

BONHOEFFER, Dietrich. **Ética**. São Leopoldo: Sinodal, 2020.

BOYES-WATSON, Carolyn. **Peacemaking circles and urban youth**. Saint Paul: Living Justice Press, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2008.

BRANDENBURG, Laude Erandi. **Currículo e Práxis Educativas**. Apontamentos da aula Ministrada no curso de Mestrado Profissional. Módulo 2. São Leopoldo: Faculdades EST, 2024. Notas de aula.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4**, de 13 de julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Art. 3º.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 anos. Art. 6º.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Plano Nacional de Educação, 2014.

BRASIL. Ministério de Direitos Humanos e Cidadania. **Dados sobre violência escolar no Brasil**: 2013-2023. Brasília: MDHC, 2023.

BRASIL. Projeto de Lei nº 1.482/2023. **Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas**. Brasília: Senado Federal, 2023.

BRASIL. Senado Federal. Política Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas avança no Senado. **Agência Senado**, 11 jun. 2024, p. 3.

BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BUSH, Robert A. Baruch; FOLGER, Joseph P. **The promise of mediation**: the transformative approach to conflict. San Francisco: Jossey-Bass, 2005, p. 134.

CANDAU, Vera Maria. **Educação em direitos humanos**: desafios atuais. Rio de Janeiro: DP&A, 2008.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

CEARÁ. Secretaria dos Direitos Humanos. **O lançamento do Projeto "Conexões Pacíficas" fortalece a cultura de paz nas escolas do Ceará**. 8 mai. 2025.

CELAM. **Documento de Puebla**. São Paulo: Paulinas, 1979.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 54, 2007.

COELHO, Fabiano. **A prática da mística e a luta pela terra no MST**. 2010. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal da Grande Dourados, Dourados, 2010.

COMBLIN, José. **Educação teológica**. Petrópolis: Vozes, 1985.

CONSTANTINO, Ethannyn Mylena Moura Lima; LOPES, Luís Fernando. Teologia, Meio Ambiente e Educação para a Paz. **Intersaberes**, v. 16, n. 37, 2021.

CORTINA, Adela. **Cidadãos do mundo**: para uma teoria da cidadania. São Paulo: Loyola, 2005.

COURTNEY, Richard. **Jogo, teatro e pensamento**. São Paulo: Perspectiva, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, Estado e democracia no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2013.

CYRULNIK, Boris. **Os patinhos feios**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos humanos e cidadania**. São Paulo: Moderna, 2004.

DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis**. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.

DEMO, Pedro. **Participação é conquista**. São Paulo: Cortez, 1993.

DEUTSCH, Morton. **The resolution of conflict**. New Haven: Yale University Press, 1973.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.

DIOGO, Débora Oliveira; RIBEIRO, Vanda Mendes. Políticas públicas em Educação e Cultura da Paz: evidências relacionadas ao tratado com a ONU nos documentos oficiais de regulação da educação no Estado de São Paulo. In: ANPED SUDESTE, 2014.

DIOGO, Maria; RIBEIRO, Ana. Educação em direitos humanos e cultura de paz: trabalho em rede. **Revista Educacional**, v. 15, n. 3, 2014, p. 7.

DISKIN, Lia; ROIZMAN, Laura Gorresio. **Paz, como se faz?** Semeando a cultura de paz nas escolas. 4.ed. São Paulo: Palas Athena; Brasília: UNESCO, 2021. Livro digital. Disponível em: <https://www.palasathena.org.br/downloads/livro-paz-como-se-faz.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023, p. 20.

DOCUMENTO DE APARECIDA. **Texto conclusivo da V Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano e do Caribe**, 13-31 de maio de 2007, 2^a edição, CNBB, Paulinas, Paulus, São Paulo, 2007.p. 152, nº330.

DUFFY, Michael; DUFFY, D'Neil. **Children of the universe: cosmic education in the Montessori elementary classroom**. Hollidaysburg: Parent Child Press, 2002.

DUSI, Miriam Lúcia Herrera Masotti; ARAÚJO, Claisy Maria Marinho de; NEVES, Marisa Maria Brito da Justa. Cultura da Paz e Psicologia Escolar no Contexto da Instituição Educativa. **Psicologia Escolar e Educacional**, vol. 9, n. 1, 2005.

EDUVEM. **Escola da Ponte**: O Modelo Educativo Inovador de José Pacheco. Disponível em: <https://eduvem.com/escola-da-ponte-o-modelo-educativo-inovador-de-jose-pacheco/>. Acesso em: 2 jun. 2025.

EUFRÁSIO, Marcelo Alves Pereira; LIMA, Artur Rodrigues de. O Pacto Educativo Global, a educação e o projeto vital ético como ferramenta de consolidação da Democracia. **Revista de Estudos Educacionais**, v. 1, n. 1, 2023.

FÁVERO, Osmar. **Uma pedagogia da participação popular**. São Paulo: Autores Associados, 2006.

FRANCISCO, Papa. **Fratelli Tutti**: carta encíclica sobre a fraternidade e a amizade social. Roma: Vaticano, 2020, n. 115.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 1^a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FULLAN, Michael. **The new meaning of educational change**. New York: Teachers College Press, 2007.

FUNDAÇÃO LUTERANA DE DIACONIA. **Educação para a Solidariedade**. 13 jul. 2019.

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho**: ensinar-e-aprender com sentido. Novo Hamburgo: Feevale, 2003.

GALTUNG, Johan. Cultural violence. **Journal of Peace Research**, v. 27, n. 3, p. 291-305, 1990.

GALTUNG, Johan. **Peace by peaceful means**: peace and conflict, development and civilization. Oslo: International Peace Research Institute, 1996.

GALTUNG, Johan. Violence, Peace, and Peace Research. **Journal of Peace Research**, v. 6, n. 3, p. 167-191, 1969.

GANDHI, Mahatma. **Hind Swaraj or Indian Home Rule**. Delhi: Rajpal & Sons, 2020.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais**: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal e cultura política**. São Paulo: Cortez, 2008.

GOLEMAN, Daniel. **Inteligência emocional**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2006.

GOULART, Bruno. **Cultura de Paz nas Escolas** - Entrevista - Vozes pela Paz. YouTube, 2024, 15min30s.

GT AGENDA 2030. **Objetivo 4**: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade. Portal GT Agenda 2030, 2019. Disponível em:
<https://gtagenda2030.org.br/ods/ods4/>. Acesso em: 20 mai. 2025.

GT AGENDA 2030. **Papel de professores e professoras é crucial para o Desenvolvimento Sustentável**. Portal GT Agenda 2030, 15 out. 2018. Disponível em: <https://gtagenda2030.org.br/2018/10/15/papel-de-professores-e-professoras-e-crucial-para-o-desenvolvimento-sustentavel/>. Acesso em: 20.mai. 2025.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. A educação para a paz como exercício da ação comunicativa: alternativas para a sociedade e para a educação. **Educação**, v. 29, n. 2, 2006.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias: EDUCS, 2005.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Beber em seu próprio poço**. São Paulo: Loyola, 1984.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Beber en su propio pozo**: En el itinerario espiritual de un pueblo. Lima: CEP, 1984.

GUTIÉRREZ, Gustavo. **Teologia da Libertação**: perspectivas. Petrópolis: Vozes, 1981.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

HOFFMAN, Martin L. **Empathy and moral development**. Cambridge: Cambridge University Press, 2000.

HUIZINGA, João. **Homo Iudens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2000, p. 134.

IECLB. **Constituição da IECLB**. Porto Alegre: IECLB, 2025.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Diretrizes da Política Educacional da IECLB**. Porto Alegre: IECLB, 2003.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Nossa Fé – Nossa Vida**: Guia da vida comunitária na IECLB. 8^a ed. São Leopoldo: Editora Sinodal, 2011.

IGREJA EVANGÉLICA DE CONFISSÃO LUTERANA NO BRASIL. **Plano de Educação Cristã Contínua da IECLB (PECC)**. Porto Alegre: IECLB, 2011. p. 9.

JARES, Xesús R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JOHNSON, D. W.; JOHNSON, R. T.; SMITH, K. A. Cooperative learning: improving university instruction by basing practice on validated theory. **Journal on Excellence in College Teaching**, v. 25, n. 3-4, 2014, p. 85-118.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T. **Learning together and alone**: cooperative, competitive, and individualistic learning. Boston: Allyn and Bacon, 1999.

JOHNSON, David W.; JOHNSON, Roger T.; SMITH, Karl A. Cooperative Learning: Improving University Instruction by Basing Practice on Validated Theory. **Journal on Excellence in College Teaching**, v. 25, n. 3&4, 2014, p. 85-118.

JUNQUEIRA, Luciano A. Prates. Intersetorialidade, transetorialidade e redes sociais na saúde. **Revista de Administração Pública**, v. 34, n. 6, 2004.

KAGAN, Spencer. **Cooperative learning**. San Clemente: Resources for Teachers, 1994.

KOHLBERG, Lawrence. **Psicología del desarrollo moral**. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1992.

KÜNG, Hans, **Para que em ethos mundial?** São Paulo: Loyola, 2005.

KÜNG, Hans. **Projeto de ética mundial**: uma moral ecumênica em vista da sobrevivência humana. São Paulo: Paulinas, 2005.

LAUDATO SI. **Carta Encíclica do Santo Padre Francisco sobre o cuidado da casa comum**. Roma: Vaticano, 2015.

LEDERACH, John Paul. **The little book of conflict transformation**. Intercourse: Good Books, 2012.

LEDERACH, John Paul. **The moral imagination**: the art and soul of building peace. Oxford: Oxford University Press, 2005.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola**: teoria e prática. Goiânia: Editora Alternativa, 2004.

LIBÂNIO, João Batista. **A volta à grande disciplina**. São Paulo: Loyola, 2001.

LIBÂNIO, João Batista. **Teologia aberta para o leigo**. São Paulo: Paulinas, 1982.

LILLARD, Angeline Stoll. **Montessori**: the science behind the genius. Oxford: Oxford University Press, 2016.

LIVING PEACE. **Metodologia 6x1**. 2016.

LOPES, J. C. **Comenius e a Educação Universal**. São Paulo: Editora Educação, 2008.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. **Trajetória e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

LOURENÇO, Eliane. **Montessori**: uma pedagogia para além dos métodos tradicionais. São Paulo: Cortez, 2017.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; MAGALHÃES, Karen Ingred Nogueira; SOUZA, José Mário de. Educação para a Cultura de Paz e Formação de Professores. **Revista de Iniciação à Docência**, v. 8, n.1, 2023.

MANDREOLI, Fabrizio; PRODI, Matteo. **Paz**: uma chave para reler e refazer a teologia. Settimana News, 2022.

MARKHAM, Thom; LARMER, John; RAVITZ, Jason. **Aprendizagem baseada em projetos**: guia para professores de ensino fundamental e médio. Porto Alegre: Artmed, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1995.

MATURANA, Humberto R. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

MCLAREN, Peter. **Vida nas escolas**: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação. Porto Alegre: Artmed, 2000.

MONTESSORI, Maria. **Educação e Paz**. São Paulo: Papirus, 2004.

MORIN, Edgar. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2^a ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000. p. 89.

NODDINGS, Nel. **The challenge to care in schools**. New York: Teachers College Press, 2005.

NONATO, Symaira Poliana. **Rodas de conversa**: ressignificando a educação. Brasília: Liber Livro, 2007.

NÚCLEO DE EDUCAÇÃO PARA A PAZ. **Parceiros**. Universidade Estadual de Ponta Grossa, 2024.

NUR, Hala. **The Enabling University Peace Education Project**. British Council, 2024.

OLWEUS, Dan. School bullying: development and some important challenges. **Annual Review of Clinical Psychology**, v. 9, 2013.

ONG PALAVRAS DE PAZ. Programa de Educação para Paz. **Atados**, 3 dez. 2019.

ONU, Organização das Nações Unidas. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Assembleia Geral das Nações Unidas, 1999. p. 4.

ONU. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Meta 4.7. Nova York: Nações Unidas, 2015.

ONU. Resolução nº 53/243. Promoção da Cultura de Paz. Assembleia Geral da Nações Unidas. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração dos Direitos da Criança**. Resolução 1386 (XIV), Assembleia Geral, 20 nov. 1959. p. 5.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS BRASIL. Objetivo 4: Educação de qualidade. **Portal ONU Brasil**, 2015. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs/4>. Acesso em: 25 jun. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável**. Brasília: Portal Gov.br, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/culturaviva/pt-br/biblioteca-cultura-viva/documentos-e-publicacoes/cartilhas/nacoes-unidas-objetivos-de-desenvolvimento-sustentavel-agenda-2030.pdf>. Acesso em: 20.mai. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. **Resolução A/RES/53/243**, de 13 de setembro de 1999. Nova York: ONU, 1999, p. 3 e 6.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Resolução 217 A (III)**, Assembleia Geral, 10 dez. 1948. p.5

PASCON, Daniela Miori; PERES, Heloisa Helena Ciqueto. Aprendizagem baseada em projetos. In: MELARAGNO, A. L. P. et al. (org.). **Educação Permanente em Saúde**. Brasília, DF: Editora ABen, 2023. p. 47-53.

PASCON, Tatiana; PERES, Selma. **Aprendizagem baseada em projetos:** metodologias ativas para a transformação social. São Paulo: Cortez, 2023, p. 47-53.

PATEL, Sujata. Gandhi's educational philosophy and peace education. **Peace Review**, v. 28, n. 1, 2016.

PERRENOUD, Philippe. **Avaliação:** da excelência à regulação das aprendizagens. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PINEAU, Gaston. **Temporalidades na formação:** rumo a novos sincronizadores. São Paulo: Triom, 2004.

PNUD. **Relatório de Desenvolvimento Humano 2023**. Nova York: Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento, 2023.

PONTIFÍCIO CONSELHO para o Diálogo Inter-religioso; Conselho Mundial de Igrejas. Educação para a paz num mundo multirreligioso: uma perspectiva cristã. Genebra: CMI, 2019.

PORTAL LUTERANOS. **Diretrizes da Política Educacional da IECLB**. Disponível em: <https://legado.luteranos.com.br/conteudo/diretrizes-da-politica-educacional-da-ieclb>. Acesso em 20 abr. 2025.

PORTAL LUTERANOS. **Missão** - Compromisso com a Paz. Disponível em: https://legado.luteranos.com.br/conteudo_organizacao/presidencia/missao-compromisso-com-a-paz. Acesso em 20 abr. 2025.

PORTAL LUTERANOS. Paz. **Palavr@ção on-line** 17. Junho de 2014. Disponível em: <https://legado.luteranos.com.br/textos/paz>. Acesso em 20 abr. 2025.

PORTAL, Leda Lívia Franciosi et al. **Educação e espiritualidade:** tessituras para construção de uma cultura de paz. Caxias do Sul: UCS, 2019.

PRANIS, Kay. **Processos circulares de construção de paz**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PRANIS, Kay. **Processos circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PROENÇA, Regina M. Gomes de. **Educação para a Paz:** Fundamentos e Aplicações Práticas. [S.I.]: Hotmart. Ebook, 2024.

PROENÇA, Regina. Educação para Paz – Programa de Liderança e Saúde Emocional. Sorocaba: **Openzine Fora da Caixa**, 2025.

PUIG, Josep M. **Ética e valores:** métodos para um ensino transversal. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004.

PUIG, Josep Maria. **Práticas morais**: uma abordagem sociocultural da educação moral. São Paulo: Moderna, 2004.

PUTNAM, Robert D. **Bowling alone**: the collapse and revival of the American community. New York: Simon & Schuster, 2002.

REVERBEL, Olga. **Teatro na sala de aula**. Rio de Janeiro: José Olympio, 1997.

RODRIGUES, Jeane Pinto. Formação continuada de professores: uma análise das abordagens teóricas e práticas na construção do desenvolvimento profissional. **Revista FT**, v. 1, n. 1, mai. 2022.

RODRIGUES, Maria. Formação continuada de professores: desafios e perspectivas. **Revista Educação Contemporânea**, v. 18, n. 2, 2022.

ROGERS, Carl R. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1977.

ROSENBERG, Marshall. **Comunicação Não Violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. São Paulo: Ágora, 2006.

SALES, Lilia Maia de Moraes; CHAVES, Emmanuela Carvalho Cipriano. Mediação e conciliação judicial: a importância da capacitação e de seus desafios. **Sequência**, n. 69, 2014.

SALLES FILHO, Nei Alberto. Aplicar cultura de paz na escola exige práticas combinadas entre diversas disciplinas. **Portal de Educação do Instituto Claro**, 22 out. 2018. Disponível em: <https://www.institutoclaro.org.br/educacao/nossas-novidades/reportagens/aplicar-cultura-de-paz-na-escola-exige-praticas-combinadas-entre-diversas-disciplinas/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e educação para a paz**: olhares a partir da complexidade. 1. ed. Curitiba: Papirus, 2019.

SALLES FILHO, Nei Alberto. Cultura de Paz e Educação para a Paz: metodologias formativas. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 9., 2009, Curitiba. Anais... Curitiba: PUCPR, 2009.

SALLES FILHO, Nei Alberto. Paulo Freire e Educação para a Paz: o mesmo sentido. In: IX Congresso Nacional de Educação - **EDUCERE**, 2009, p. 10281.

SANGALLI, Idalgo José; BRANDOLT, Thailize. Da cultura da utilidade à construção da educação cidadã e de cultura de paz. In: BASSO, Elsa Mónica Bonito; BIASOLI, Luís Fernando (orgs.). **Educação e cultura de paz em tempos de transformação**: novos enfoques. Caxias do Sul: Educs, 2024.

SANTOS, André Costa; COUTINHO, Diógenes José Gusmão. Como Obras de Paulo Freire. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 5, maio de 2024. p. 96-100.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Dulcinéia; GONÇALVES, Luciane. **Movimentos Sociais e Educação:** mútuas influências. Belo Horizonte: UEMG, 2013.

SECCHI, Leonardo. **Políticas públicas:** conceitos, esquemas de análise, casos práticos. São Paulo: Cengage Learning, 2020.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO CEARÁ. Círculos de diálogo e cultura de paz. 2022.

SEGUNDO, Juan Luis. **Liberatação da Teologia.** São Paulo: Loyola, 1985.

SILVA, Luís Fernando. Inteligência espiritual e educação para a paz. **Plura - Revista de Estudos de Religião**, v. 13, n. 1, 2022.

SÍNODO RIO DOS SINOS. **Relatório Anual 2016.** São Leopoldo: Sínodo Rio dos Sinos, 2016.

SÍNODO RIO DOS SINOS. XXX Concílio da IECLB. **Boletim Informativo**, novembro de 2016.

SOBRINO, Jon. **Espiritualidade da Libertação.** São Paulo: Loyola, 1992.

SOBRINO, Jon. **Jesus, o Libertador.** Petrópolis: Vozes, 1994.

SOUZA, César Martins de; CABRAL, José Neura Azevedo; CASTRO, Weverton . **As Comunidades Eclesiais de Base e sua atuação na educação na Diocese do Xingu.** Itinerarius Reflectionis , Jataí-GO, v. 4, pág. 18 a 01 de 2021. DOI: 10.5216/rir.v17i4.65470. Disponível em: <https://revistas.ufj.edu.br/rir/article/view/65470> . Acesso em: 26 set. 2025.

STRECK, Gisela I. W.; WACHS, Manfredo C. Educação, ética e cidadania: referenciais para as escolas da Rede Sinodal de Educação. **História da Educação**, v. 12, n. 25, p. 179-208, 2008.

TAVARES, Maria Cristina da Silva. **Mediação de conflitos no ambiente escolar:** contribuições para uma cultura de paz. Belo Horizonte: Autêntica, 2014. p.50-60.

TORRES, Carlos Alberto. **Democracia, educação e multiculturalismo:** dilemas da cidadania em um mundo globalizado. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 89.

TORRES, Rosa María. **Lifelong learning:** a new momentum and a new opportunity for Adult Basic Learning and Education (ABLE) in the South. Bonn: DVV International, 2017.

TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino.** Porto Alegre: Globo, 1977.

UNESCO. **Cultura de Paz:** da reflexão à ação. Balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo. Brasília: UNESCO; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

UNESCO. **Educação para a cidadania global:** preparando alunos para os desafios do século XXI. Paris: UNESCO, 2015.

UNESCO. **Reimaginar nossos futuros juntos:** um novo contrato social para a educação. Brasília: Comissão Internacional sobre os Futuros da Educação. 2022.

UNESCO. **Relatório Mundial sobre a Educação para a Paz.** Paris: UNESCO, 2010.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL. **Guia Agenda 2030:** integrando ODS, educação e sociedade. Campo Grande: UFMS, 2021, p. 23. Disponível em: <https://www.ufms.br/wp-content/uploads/2021/04/Guia-Agenda-2030.pdf>. Acesso em: 25 jun. 2025.

VERWAANJEN, Priscilla. **Fora da Caixa e Universidade de Amsterdam.** Sorocaba: Openzine Fora da Caixa, 2023.

VYGOTSKY, Lev S. **A formação social da mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.

WARAT, Luis Alberto. **Surfando na Pororoca:** O Ofício do Mediador. Florianópolis: Fundação Boiteux, v. 3. p.80-82.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala:** a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal. Petrópolis: Vozes, 2001.