

A sala de aula como território educativo para a paz e não-violência

The classroom as an educational territory for peace and nonviolence

Cristiane Prudenciano de Souza ^{*1} e Fátima Velez de Castro ^{**2}

¹Doutoranda em Estudos Contemporâneos / CEIS20, Universidade de Coimbra

²Universidade de Coimbra, Departamento de Geografia e Turismo, CEIS20, RISCOS

Resumo

Compreendendo a sala de aula como território educativo constantemente atravessado por relações, conexões, laços, vínculos e narrativas, o presente artigo tem o objetivo de revisar sobre as principais linhas epistemológicas da educação para paz e não-violência, em contexto escolar. Trata-se de uma revisão bibliográfica, que considera o conceito de território como categoria analítica, discutindo abordagens da educação para a paz e não-violência, com base nos elementos da memória e da justiça. O desenvolvimento do pensamento crítico, alicerçado nos princípios dos direitos humanos, a adoção de métodos não-violentos e a implementação de práticas específicas de intervenção nas realidades escolares, são algumas das linhas abordadas no decorrer do artigo. O conceito de “território” como categoria analítica, pode ser um contributo para uma educação para a paz e não-violência. Para tal, pretendemos explorar sua aplicação na escola e na sala de aula, refletindo nos modos de pensar e usar o conceito, buscando escapar das armadilhas de seu uso conceitual. Consideramos oportuno adotar a perspectiva do desenvolvimento da autoridade docente com a escuta ativa, contribuindo para construção de um espaço dialógico, capaz de elevar o processo educacional a uma esfera libertadora para os sujeitos que dela fazem parte.

Palavras-chave: Educação para Paz. Não-violência. Sala de Aula. Território. Território Educativo.

Abstract

Understanding the classroom as an educational territory constantly traversed by relationships, connections, ties, bonds, and narratives, this article aims to review the main epistemological lines of education for peace and nonviolence in the school context. It is a bibliographical review that considers the concept of territory as an analytical category, discussing approaches to education for peace and nonviolence based on the elements of memory and justice. Developing critical thinking based on the principles of human rights, adopting nonviolent methods, and implementing specific intervention practices in school realities are some of the lines addressed throughout the article. The concept of ‘territory’ as an analytical category can contribute to education for peace and nonviolence. To this end, we intend to explore its application at school and in the classroom, reflecting on ways of thinking about and using the concept, seeking to escape the pitfalls of its conceptual use. We consider it appropriate to adopt the perspective of developing teaching authority

Cadernos de
Geografia

doi: https://doi.org/10.14195/0871-1623_53_12

Recebido a:
23 de abril de 2025
Aprovado a:
7 de abril de 2026

*Email: cprudenciano@gmail.com

**Email: velezcastro@fl.uc.pt

through active listening, contributing to the construction of a dialogical space capable of elevating the educational process to a liberating sphere for the subjects involved in it.

Keywords: Peace Education. Nonviolence. Classroom. Territory. Educational Territory.

1. Introdução

A "paz" desponta como um objetivo amplamente compartilhado em sociedades democráticas, pelo que as narrativas que a fomentam, em especial aquelas focadas na construção de uma "cultura de paz", se tornaram indispensáveis. Estes contextos sociopolíticos favorecem valores como o direito de expressão, a tolerância, o respeito pelas diferenças, a igualdade, a justiça social, a memória, o perdão e a reconciliação.

A importância da educação para a paz, através da não-violência, com o respeito pelos direitos humanos, intensifica-se na atualidade, mediante a necessidade do enfrentamento da violência quotidiana e da crueldade da guerra, assim como pela gradual decomposição de valores essenciais, como o diálogo, a empatia, a solidariedade e a cooperação.

Nesse sentido, a escola possui um papel socializador inegável, no qual adquirimos habilidades essenciais, como aprender a ler, escrever, conviver com as diferenças e respeitar a diversidade. Nos espaços educativos, como a sala de aula, podemos cultivar "um novo tipo de cultura, a cultura de paz, que ajude as pessoas a entender criticamente a realidade, desigual, violenta, complexa e conflituosa, para poder ter uma atitude e uma ação diante dela" (Jares, 2007, pp. 44–45).

A escola transcende a definição de um edifício que dispõe de vários âmbitos, dentre eles, a sala de aula. Nela, estimula-se a aprendizagem, a partilha e o relacionamento humano, tornando-se "(...) [n]um dispositivo de inscrição de experiências e gerador de relações que são uma parte estruturante dos mecanismos pelos quais o espaço social se articula, (...)" (Ospina Mesa et al., 2021, p. 17).

Compreendendo a sala de aula como um território educativo em constante evolução, atravessado por relações, conexões, laços, vínculos e narrativas entrelaçadas, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre as principais linhas epistemológicas da educação para a paz e não-violência em contexto escolar. Será explorado o conceito de "território" como categoria analítica, considerando-se como um possível contributo para uma educação para a paz e não-violência, pelo que objetivamos abordar a importância da sala de aula como um território educativo. Para tal, pretendemos explorar sua aplicação no espaço da escola, buscando escapar das armadilhas de seu uso conceitual, como a desistoricização, desmaterialização e destituição de conexão com seu uso prático (Haesbaert, 2016).

Objetivamos também:

1. Apresentar os princípios e abordagens da educação para paz, que contemplem a memória e a justiça, que apontem para a compreensão do passado e do presente, para o desenvolvimento do pensamento crítico, para a aquisição de métodos de reflexão não-violentos e práticas de ação concreta sobre a realidade escolar.
-

2. Apontar os atuais desafios e dilemas em relação à educação para a paz e não-violência no contexto escolar.
3. Analisar a escola e a sala de aula enquanto território educativo, discutindo estratégias de ensino e aprendizagem que promovam valores como respeito mútuo, diálogo e resolução pacífica de conflitos.

Sabendo que a sala de aula contempla relações de poder (Haesbaert, 2011), consideramos oportuno adotar a perspectiva do desenvolvimento da autoridade docente de maneira coerente, com a escuta ativa, contribuindo para construção de um espaço dialógico, capaz elevar o processo educacional a uma esfera libertadora para os sujeitos que dela fazem parte (Freire, 1993).

Trata-se de um artigo de natureza exploratória e analítica, pelo que será abordado, de forma reflexiva, um conjunto de referências bibliográficas de base para a temática em causa. Embora se trate de um estudo transversal a várias áreas do saber, considera-se que tem importância para a formação inicial e contínua de Professoras/es de Geografia, por complementar a abordagem dos conteúdos da disciplina de “Cidadania e Desenvolvimento”¹, no Ensino Básico e Secundário, que muitas vezes é lecionada por docentes do grupo 420². O domínio terminológico na área da paz e da não-violência, facilitará a abordagem dos temas/conhecimentos, capacidades e atitudes: “Diretos Humanos”/praticar a escuta ativa; “Democracia e Instituições Políticas”/refletir, criticamente, sobre desafios atuais da democracia, entre os quais a pobreza e a exclusão social, o discurso de ódio, a corrupção, e a desigualdade de género, entre outros); “Pluralismo e Diversidade Cultural”/ Reconhecer o papel do diálogo intercultural e do pluralismo na coesão de sociedades culturalmente diversas.

2. Conceito de território: evitando armadilhas

O conceito de território tem sido escolhido por Geógrafas/os para compreender nosso mundo, tanto para perceber as causas e tendências da circulação de pessoas, informações e bens, que geram mobilidade e instabilidade, quanto para compreender criticamente a complexidade das políticas e ideologias que influenciam os movimentos, processos e as escalas.

Em Portugal, a disciplina de Geografia tem contribuído para a discussão do significado de “território”, de uma forma transversal, já que se trata de um termo central inerente à própria ciência. No currículo do 11º ano³, os módulos 3 (Os Espaços Organizados Pela População) e 4 (A População, Como Se Movimenta e Comunica) há um aprofundamento da reflexão sobre o conceito em causa, no que respeita à rela-

¹ Aprendizagens Essenciais de “Cidadania e Desenvolvimento”, disponíveis em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/cidadania-desenvolvimento.pdf (acedido em 23/03/2026).

² Grupos disciplinares em Portugal, disponível em https://www.dgae.medu.pt/download/gestrehumanos/pessoal_docente/qualificacoes/profissional/20180808_grh_QualProfGuia_GrupoRecrutamento.pdf (acedido em 23/03/2026).

³ Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/geografia_a_10_11.pdf (acedido em 23/03/2026).

ção multidimensional da(s) espacialidade(s) com as relações de poder e as atividades socioeconômicas desenvolvidas.

O geógrafo Rogério Haesbaert (2016) relata que o conceito acabou sendo sobrevalorizado, pelo menos nas denominadas Geografias latinas, as Geografias produzidas nos países de línguas neolatinas (da Itália à França, da Espanha e Portugal à América Latina). É certo que o conceito tem despertado interesse nas ciências sociais, que “há muito vem dando destaque à dimensão espacial como contribuinte indissociável dos processos de constituição da sociedade” (Haesbaert, 2016, p. 16).

Como aponta Saquet (2015), o conceito de território está relacionado com a produção e reprodução do espaço (movimento), a produção-troca-consumo do espaço (processualidades) e fluxos, redes, hierarquias, centros e periferias (multiescalaridade). Silva et al. (2016) que refletem sobre os modos de pensar e usar o conceito de território, buscando explicar o processo de produção e os rumos da sociedade, entretanto alertam para a importância de seguir premissas fundamentais para não usá-lo de maneira equivocada.

De modo geral, as armadilhas associadas a este conceito, inserem-se nos grandes debates científicos/filosóficos dualistas: espaço e tempo, sujeito e objeto, material e simbólico, teoria e prática e das concepções de poder, relações de poder, poder político-econômico de corporações ou do Estado. Fernandes Trigo e Sposito (2016) defendem que a dimensão conceitual e etimológica envolve uma estreita relação entre a “terra” e as relações de poder estabelecidas, do ponto de vista social, que podem ser de caráter funcional, simbólico, espacial. Nesta linha de ideias, Haesbaert (2016) também parte do pressuposto que “discutir a sociedade pelo território é encarar como questão básica a construção de relações de poder pelo espaço”. Como projeção espacial de relações de poder, o território “não pode ser jamais compreendido e investigado (sua origem e as causas de suas transformações) sem que o aspecto material do espaço social seja devidamente considerado” (Souza, 2008, p. 64).

Haesbaert (2016) descreve as ciladas ao trabalhar-se com o conceito, sendo a primeira delas igualar o território ao espaço, como se fosse o mesmo, o que pode conceder ao território uma amplitude capaz de confundir-se com a própria categoria de espaço. Abaixo, estão outras armadilhas elencadas por este autor, dignas de atenção ao abordar o conceito território:

- Desistoricização – a Geografia se molda pela historicidade que a envolve e o território está inserido num momento histórico, portanto não deve ser naturalizado como um conceito sem tempo histórico definido;
- Desmaterialização – quando se aborda o território como se pudesse ser concebido sem uma base material;
- Destituição de conexão com seu uso prático – quando o uso do conceito se transforma em uma categoria analítica, fruto de elaboração intelectual, sem diálogo com seu uso concreto;
- Território do poder [apenas] Estatal – quando se reduz o território a uma única escala geográfica e a uma única modalidade de poder.

Observamos a complexidade inerente ao conceito de território, considerando suas nuances e potenciais armadilhas, percebendo os conceitos não como meras denominações, mas como ferramentas para a reavaliação e transformação do mundo.

Nos próximos tópicos, abordaremos território educativo, destacando a educação para a paz e a não-violência, a importância da memória e da justiça como componentes essenciais nesse contexto e evidenciando os desafios e dilemas atuais. Por fim, dedicaremos nossa atenção à sala de aula como um território educativo para a paz e a não-violência, onde é possível contribuir para construção de um espaço dialógico, compassivo e mediador de conflitos.

3. Território educativo: uma via de dois sentidos

Compreender que a definição de território vai além do espaço físico, auxilia o entendimento de uma realidade complexa na qual não só as características físicas assumem relevância. As dimensões humanas, históricas, sociais e culturais estão nessa complexidade, numa dinâmica interação.

Dessa forma, é possível perceber que a sala de aula transcende a concepção tradicional de mero local físico onde professores e estudantes estão inseridos, relacionando-se com base em normas e regimentos escolares. Configura-se como um ambiente de fluxo contínuo de conhecimento, interações sociais e experiências compartilhadas, onde vários desafios e riscos são enfrentados quotidianamente. A este propósito, refira-se que, no caso português, é reconhecido o papel do “Programa Territórios Educativos de Intervenção Prioritária” (TEIP), cujo objetivo é o de estabelecer modelos escolares adequados a comunidades escolares vulneráveis, que residem em áreas de risco social de pobreza e violência, com vista ao combate ao insucesso e ao abandono escolar (Dias, 2012; Ferreira & Teixeira, 2010).

Portanto, quando falamos de território educativo, nos ancoramos num conceito que aborda o resgate da memória e da história local, da comunidade e da paisagem, num esforço de compreender o contexto e a identidade daquele território, na tentativa de perceber a escala de pertencimento, a apropriação dos espaços e o significado deles pelas pessoas. Mónica (2014) destaca a importância da dimensão humana da escola, indo além daquele que é o espaço físico e a própria dimensão tecnológica.

Como sabemos, a escola não está apartada do seu entorno. Pelo contrário, o que ocorre nas ruas, nas praças dos bairros, nos grafites dos muros, nas paisagens naturais e culturais, o impacto que isso gera nas pessoas e na comunidade, devem ser elementos problematizados em sala de aula. Como Freire (1996) observa, existe um caráter testemunhal nos espaços – que são tristemente negligenciados – e, uma necessidade de reconhecer as experiências trazidas do entorno circundante dos muros da escola para dentro da sala de aula como contribuições significativas que auxiliam e moldam a vida escolar.

Se estivesse claro para nós que foi aprendendo que aprendemos ser possível ensinar, teríamos entendido com facilidade a importância das experiências informais nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios, em que variados gestos de alunos,

de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (Freire, 1996, p. 50).

Conforme Azevedo et al. (2020) defende, é fundamental reiterar que o conhecimento adquirido na escola não abarca o conjunto de saberes necessários para a construção da cidadania e a participação na sociedade. O movimento capaz de “ultrapassar o muro da escola terá início a partir da identificação das principais carências do bairro, além de suas potencialidades e oportunidades (...)” (Azevedo et al., 2020, p. 113).

Entretanto, é possível escutar a voz daqueles que vêm à escola, porque trazem para dentro dela um mundo repleto em vivências e saberes que podem ser trabalhados em sala de aula, construindo a escola “como um espaço de ensino-aprendizagem será então um centro de debates de ideias, soluções, reflexões, onde a organização popular vai sistematizando sua própria experiência” (Freire, 1991, p. 16).

Para Beatriz Goulart de Faria (2012) o território educativo é, necessariamente, uma conjunção de forças múltiplas, como um movimento em dois sentidos: por um lado, a escola se abre para a cidade; por outro, a cidade entra efetivamente na escola. Significa que neste processo está envolvido o espaço físico, o currículo, a formação inicial e contínua docente, assim como a gestão intersectorial. Portanto, “nos Territórios Educativos, as diferentes políticas, espaços, tempos e atores são compreendidos como agentes pedagógicos, capazes de apoiar o desenvolvimento de todo potencial humano” (Azevedo et al., 2016, p. 15).

Como contraponto, observamos o modelo panóptico, descrito por Foucault (2007), que representa uma estrutura de ordenamento do espaço escolar baseada em ideias de cerceamento e contenção, de controle e docilização, inteiramente oposto ao conceito de território educativo. Nesse sentido, abordar o território educativo não representa o culto à passividade e ao controle. Pelo contrário, propõe um movimento contínuo de abertura à complexidade do que acontece fora da escola, trazendo-a para dentro dela e, conseqüentemente, para a sala de aula. Consiste, portanto, em conduzir a responsabilidade de trabalhar os conhecimentos observados e vivenciados no território, através do diálogo, do acolhimento das dúvidas, oferecendo reflexões de dimensão espacial, política e social, através de aprendizagens que sejam significativas.

4. Educação para paz e não-violência: principais escolas e documentos fundamentais

Investigadoras/es, filósofas/os, pedagogas/os, sociólogas/os, ativistas e outras/os intelectuais, não apenas compartilharam a visão da paz como um princípio universal, mas também se dedicaram com afinco à elaboração e contribuição de diversas correntes de pensamento voltadas para essa aspiração. Conforme Jares (1999), a evolução da Educação para a Paz pode ser observada através de cinco escolas principais: Escola Nova, Escola da Não-Violência, Escola Moderna, UNESCO e Escola de Investigação sobre Paz e Conflito.

Quadro 1. Escolas Educação para a Paz

Escola	Descrição/Objetivos	Principais pensadores
Escola Nova (1919–1930)	Primeira rede internacional de experiências que promoviam a convivência harmônica e mentes críticas, abordando os principais problemas sociais e promovendo a transformação da escola militarizada.	Maria Montessori, Pierre Bovet e Pere Bocelló.
Não-Violência (desde 1919)	A corrente tem como princípios fundamentais: “Firmness in truth” (firmeza na verdade) e “nonviolent action” (ação não violenta). Desenvolveu e aplicou técnicas da não-cooperação e a desobediência civil. Abordou a autoconfiança, a disposição de ajudar os outros livremente e a objeção de consciência eram ensinadas.	Gandhi, Luther King, Bhavé Vinoba, Joseph J. Lanza del Vasto, Jacques Sémelin, Lorenzo Milani, Danilo Dolci e Aldo Capitini.
Escola Moderna (1928–1980)	Tem como principais eixos a cooperação, a integração, a aceitação da diversidade e a internacionalização. O objetivo da educação é reduzir a desigualdade e gerar mudanças sociais, econômicas e políticas.	Célestine Freinet, Georges Prevot e Bruno Ciari.
UNESCO (desde 1960)	Estabeleceu um sistema de Escolas Associadas globalmente. Sua missão é promover a compreensão e a tolerância entre as nações, assegurando a liberdade individual e o respeito aos direitos humanos. Além disso, o programa incorpora a Educação para o Desarmamento e a Educação Ambiental, princípios fundamentados pela própria UNESCO.	UNESCO.
Escola de Investigação sobre Paz e Conflito (desde 1964)	Realiza uma análise epistemológica das metodologias existentes, ampliando o conceito paz com as abordagens Paz Negativa e Paz Positiva. Desenvolve estratégias para a resolução e transformação de conflitos.	Paulo Freire, Kennet Boulding, Johan Galtung, John Dewey, John P. Lederach e Francisco Muñoz.

Fonte: Jares (1999).

Sobre o Princípio da Não-Violência, Jean Muller (2007) defende a exigência de procurar uma maneira não violenta de agir eficazmente contra a violência. Para tanto, é necessária a compreensão de que a educação se torna um instrumento hábil a combater todas as espécies de violência. Segundo Almeida (2002), a ação não violenta traduz-se no diálogo, na reflexão, no raciocínio, com o auxílio de fundamentações, defendendo aquilo que se considera como verdadeiro, constituindo um comportamento não violento.

Ao abordarmos a Educação para a Paz e Não-Violência, resgatamos o legado de pensadoras/es sobre o tema, destacando que a temática se solidifica e prevalece por meio de avanços em direção à justiça social, à igualdade de direitos e oportunidades, à democracia e ao pensamento crítico, assim como pela prática ativa da ação não violenta.

Nesse sentido, salientamos a importância de documentos e resoluções fundamentais, como a Declaração Universal de Direitos Humanos (1945), a Declaração e Plano de Ação Integrado sobre a Educação para a Paz, os Direitos Humanos e a Democracia, originados na 44ª sessão da Conferência Internacional sobre Educação (outubro de 1994) e aprovados pela Conferência Geral da UNESCO (novembro de 1995) e a Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz – Resolução

53/243 (6 de outubro de 1999) que conta com medidas⁴ para promover uma cultura de paz por meio da educação. A Declaração e o Programa de Ação para a Cultura da Paz foram aprovados por unanimidade pelos Estados membros da ONU, sublinhando a necessidade de uma convergência de políticas e de medidas para promover uma cultura de paz.

Esses documentos estabelecem, de forma clara, medidas a serem adotadas por todos os agentes relevantes nos âmbitos nacional, regional e internacional, para promover uma Cultura de Paz através da educação. Destacam a importância do total respeito e da promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais, o compromisso com a resolução pacífica dos conflitos e os esforços para atender às necessidades de desenvolvimento e proteção do ambiente para as gerações presentes e futuras.

Portanto, ao refletirmos sobre uma educação que contribui para uma cultura de paz – ou seja, uma educação para a paz e não-violência – referimo-nos a esse amplo conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida, traduzidos em ações concretas.

5. Dilemas e desafios: contradições existentes

Educar para a paz, utilizando métodos não violentos, implica explorar temáticas e questões complexas com um enfoque crítico, profundo e comprometido com a realidade que compartilhamos e condizente ao tempo histórico em que estamos inseridos.

Desta forma, torna-se oportuno destacar que a educação para a paz é muitas vezes tratada como uma questão periférica, embora seja um componente transversalmente utilizado em muitos currículos de vários países. Como um jogo de luz e sombras, é considerado um tema necessário, porém secundário; importante, mas não fundamental. Sem ser devidamente nomeada, por consequência, torna-se negligenciada. Assim, trata-se de um tema curricular de indiscutível relevância sem ser, de facto, prioritário.

Nesse sentido, apesar dos avanços e de estar inserida no discurso educativo, a educação para a paz nem sempre é devidamente utilizada como ancoragem epistemológica. Tal ausência demonstra que existe um caminho a ser percorrido e a contradição entre discurso e prática revela uma lacuna significativa, digna de reflexão e atitudes coerentes para a sua resolução.

A necessidade de alinhamento entre a palavra e a ação, reflete o que Milton Santos (1994) destaca ao mencionar que vivemos numa era que exige um discurso fundamental para compreender tanto os objetos quanto as ações, pois “diante de nós, temos, hoje, possível (e frequente), com a falsificação do evento, o triunfo da apresentação sobre a significação, ainda que reclamando uma ancoragem” (Santos, 1994, p. 21).

⁴ A Resolução A/53/243, dividida em A/53/243a e A/53/243b. A primeira descreve um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos baseados em valores como o respeito pela vida, o fim da violência e a promoção e prática da não-violência, através da educação, do diálogo e da cooperação. A segunda estabelece medidas para promover uma cultura de paz a nível local, regional e nacional.

Almeida (2002) relata que, segundo a perspectiva pacifista, o mundo está em crise fundamentada na agressão do ser humano consigo mesmo, para com outros e para com a natureza. A educação para a paz poderia constituir uma resposta a esta crise, pois sua finalidade “consistirá em alcançar a paz do homem consigo mesmo, com seus semelhantes e com o meio ambiente” (Almeida, 2002, p. 113).

Galtung (1997) ressalta que a educação deve articular-se desde uma ampla perspectiva que inclui o estudo, a investigação e a resolução dos conflitos por via pacífica, como objetivos fundamentais. A violência estrutural é derivada dos conflitos resultantes da desigualdade de poder e da injustiça social. Como a violência não é inerente ao ser humano⁵, mas produto de sua cultura, existe a necessidade da formulação e do aprendizado da convivência pacífica, por meio de uma educação para a paz.

6. Memória e justiça: a compreensão do passado e do presente

Fortalecer a verdade e a justiça tem um papel imprescindível no estudo e compreensão dos acontecimentos passados, em especial aqueles marcados por conflitos e violência. Ao reconhecer as violações dos direitos humanos, podemos aprender com os erros do passado, atuar conscientemente no presente para construir um futuro não-violento.

Porque educar ‘en y para’ la memoria histórica – en búsqueda de la verdad de los hechos del pasado reciente es sólo posible desde un enfoque crítico, profundo y responsable sobre la actualidad que compartimos y la época histórica en que nos há tocado actuar (Cabezudo, 2020, p. 544).

No campo da memória histórica, é essencial reconhecer o sofrimento humano, compreender o contexto entre as partes, desvelar as verdades sobre o ocorrido como elementos essenciais. Segundo Amaya et al (2023), de maneira geral, o perdão representa uma maneira de reconfigurar nosso relacionamento com o passado. Portanto, o perdão e a memória estão intrinsecamente ligados, sendo essa conexão crucial para compreender o motivo para que o perdão desempenhe um papel tão importante no processo de reconciliação. Nesse sentido, “é através da conexão com a memória que o perdão pode resultar nas profundas mudanças culturais necessárias para a reconciliação e pode atender a alguns requisitos básicos de justiça” (Amaya et al., 2023, p. 4).

Para Cabezudo (2020) a paz, a justiça e a solidariedade devem tornar-se objetivos a atingir a partir da estrutura supra-política e os conteúdos curriculares do sistema educativo devem refleti-los. Nesta perspectiva, compete-nos “construir melhores democracias através da organização de estratégias educativas que reforcem a educação para a paz, para os direitos humanos e para a reflexão sobre a memória histórica” (Cabezudo, 2020, p. 546).

⁵ Em 1986, a Unesco convocou uma conferência na cidade de Sevilha, na Espanha, reunindo diversos especialistas para enfrentar a utilização da biologia como justificativa para a violência e a guerra. Como resultado desses estudos, foi elaborado o documento sobre a violência intitulado como “Manifesto de Sevilha”, que declara que a violência é um produto da cultura. Manifesto de Sevilha – Disponível a 02/05/2024 em https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000094314_spa

No contexto da escola, existe a experiência dos “círculos restaurativos”, que têm como objetivo reunir em seus encontros as partes diretamente e indiretamente envolvidas pelo conflito, buscando rememorar o ocorrido, reparar danos, restaurar relações, construir coletivamente mecanismos de justiça e reconciliação, reconectando todos envolvidos na comunidade escolar. Os círculos restaurativos caracterizam-se por três etapas após o acontecimento de um conflito considerado grave: o pré-círculo (convidar e assegurar que os participantes querem realmente participar do círculo de maneira espontânea), o círculo (reunião em formato circular com ofensor e a vítima, seus familiares, membros da comunidade escolar com a presença de um/a mediador/a) e o pós-círculo (monitoramento e avaliação sobre os plano construído no círculo para reparação ao dano ocorrido e reintegração dos envolvidos na comunidade escolar)⁶. Balaguer (2014) defende que a dimensão positiva “das intervenções restaurativas nos conflitos escolares se deve justamente a sua capacidade de produzir um enfrentamento coletivo da dor, por meio de seu reconhecimento, ao invés de negar os conflitos ou ignorá-los”.

Na sociedade, também é importante criar espaços para o diálogo, a reconciliação e a reparação⁷, confrontando o passado, enfrentando a verdade e construindo coletivamente sociedades mais pacíficas, humanizadas para as gerações futuras. Isso envolve responsabilizar os culpados por crimes e abusos, garantindo que não haja amnistia ou impunidade para aqueles que cometeram atos de violência. Em contrapartida, oferecer subsídios necessários para que aqueles que cometeram tais violências não repitam seus atos, contribuindo para uma direção transformadora.

7. A sala de aula como território educativo para a paz e não-violência

Consideramos que, a escola é um território de base material, que está inserido num momento histórico, instituído como categoria prática que contempla relações de poder. Sabendo que a escola não pode estar distanciada do que acontece no município e na sociedade, e percebendo que a sala de aula é um âmbito de interações sociais e experiências compartilhadas, apresentaremos abordagens da educação para paz e não-violência, com base nos elementos da memória e da justiça.

Através de processos educativos, é possível problematizar sobre tolerância, respeito, diferenças, igualdade, democracia, direitos e deveres, memória, justiça social, perdão e reconciliação. Refere-se a práticas educativas que estimulem o desenvolvimento do pensamento crítico, embasado nos princípios dos direitos humanos, em que se considera a sala de aula como território educativo para a paz e não-violência.

⁶ Cada fase envolve ações que permitem ouvir as necessidades dos envolvidos e identificar maneiras de atendê-las. A participação de um mediador/a ou facilitador/a é essencial, cujo papel não é julgar quem está certo/a ou errado/a e distribuir punições. Em vez disso, a mediação deve estar atenta aos elementos objetivos e subjetivos das necessidades dos envolvidos no processo para que a violência não se repita.

⁷ Como por exemplo a Comissão Verdade e Reconciliação, que em 1995, foi liderada Desmond Tutu (1931-2021), arcebispo anglicano da África do Sul, à convite de Nelson Mandela (1918-2013). Foi criada para analisar as violações de direitos humanos cometidas durante o regime apartheid (legislação que segregava os negros na África do Sul).

Quando abordamos a paz e não-violência, é importante frisar que não se trata de uma fórmula mágica, ou seja, é necessária uma formação inicial e contínua de professoras/es que estende a outros atores da escola, até porque “não é uma tarefa fácil; pode até provocar oposição e novos conflitos. Também não há qualquer certeza ou garantia de que terá efeitos positivos visíveis a curto prazo” (Iglesias, 2008). Abaixo listamos algumas de práticas educativas que possam auxiliar na construção da sala de aula como território educativo para a paz e não-violência:

- Necessidade de criação de um plano de convivência em sala de aula, discutido coletiva-mente e aprovado pelo corpo discente e docente. O respeito é considerado como uma qualidade básica e imprescindível, que fundamenta a convivência democrática em um plano de igualdade e contém implícita a ideia de dignidade humana (Jares, 2008). Trata-se de modelo geral de abordagem educativa, de abordagem preventiva do problema da violência, reduzindo ao máximo o estilo punitivo e culpabilizante (Iglesias, 2008). O plano pode ser revisitado e modificado quando necessário;
- Levantar os temas comuns ao território da escola e aos grupos sociais da região problematizando os conflitos de múltiplas origens que circundam a escola e outras questões relacionadas com as violências observadas, como a desigualdade social, o problema da habitação precária, a violência doméstica, a violência contra LGBTQIA+, o abandono de crianças, pessoas em situação de rua, a situação dos refugiados e migrantes entre outros;
- Realizar visitas guiadas, para além dos muros da escola, explorando o território, os equipamentos culturais, as associações do bairro, mapeando os equipamentos públicos acessíveis, observando a paisagem, os grafites, as praças, as pessoas, e também resgatando a memória e a história local;
- Contribuir com a visibilidade e autonomia dos atores sociais que compõem as relações entre escola-cidade, reconhecendo-os como sujeitos de direitos à cidade, resgatando a vitalidade da cidade e do espaço público, a partir do reconhecimento das oportunidades educativas dos territórios (Azevedo et al., 2020);
- Trazer os elementos vivenciados nas visitas para a sala de aula para problematizá-los, discutindo sobre as relações de poder que circundam o território da escola, adotando a perspectiva do desenvolvimento da autoridade docente com a escuta ativa, contribuindo para construção de um espaço dialógico (Freire, 1993);
- Estudar e analisar o território visando a consciencialização das características do mundo em que vivemos e a procura de alternativas de mudança através da participação individual e social para a construção de um mundo melhor (Cabezudo, 2020).

Num processo contínuo, tal aprendizagem pode (e deve) transcender os limites da escola, desempenhando um papel crucial na sensibilização e no aprimoramento das relações humanas por meio do diálogo e da participação coletiva em atividades

pedagógicas socialmente relevantes e construtivas. A sala de aula como território educativo para paz e não-violência consiste em atividades pedagógicas que não somente fazem refletir ou conscientizar, mas também estimulam uma participação coletiva, significativa em ações que visam transformar positivamente a sociedade.

8. Conclusão

Tendo em conta a escola enquanto território, é visível que a espacialização das relações de poder pode constituir um campo complexo em termos de relações sociais. É aí que, por excelência, as crianças e as/os jovens passam uma parte significativa dos seus anos iniciais de formação, enquanto indivíduos e como futuros cidadãos ativos de um mundo VICA – volátil, incerto, complexo e ambíguo.

Nesse sentido, é essencial pensar a sala de aula como território educativo para a paz e não-violência, através de processos educativos que coloquem a tónica na tolerância, no respeito pelas diferenças, na igualdade, na democracia, nos direitos e deveres, na memória, na justiça social, no perdão e na reconciliação. Enquadrada numa realidade social, económica e cultural específica, a escola é um território que reflete o meio, pelo que há necessidade que se compreenda o presente, mas também se valorizem as memórias que derivam do passado.

Apresentámos práticas educativas que extrapolam os muros escolares, numa lógica multiescalar, que vai do grupo à sociedade, da sala de aula ao mundo, procurando enfatizar a importância do diálogo, da escuta ativa e do espírito crítico, como mediadores de uma educação para a paz e não-violência.

Apesar da relevância das reflexões apresentadas, reconhecemos que o artigo possui limitações. Aspetos como uma análise mais aprofundada das dinâmicas territoriais da escola ou das correntes educação para a paz poderiam ter sido mais exploradas. No entanto, optou-se por manter o foco nos objetivos propostos, centrados na exposição da escola como território educativo para a paz e a não-violência, sem excluir que futuras investigações aprofundem os temas abordados.

Apoio

Este trabalho é financiado pela FCT – Fundação para a Ciência e Tecnologia no âmbito do projeto UIDB/00460/2020 – Bolsa de Investigação com a referência UI/BD/154958/2023 e do projeto UID/00460/2025 – <https://doi.org/10.54499/UID/00460/2025>

Bibliografia

- Almeida, M. E. M. (2002). *A Educação para a Paz*. Paulinas.
- Amaya, S., Abitbol, P., & Allais, L. (2023). Perdão e memória: oportunidades de reconciliação. Uma introdução. *Revista de Estudos Sociais*, 86, 3–12. <https://doi.org/10.7440/res86.2023.01>
- Azevedo, G. A. N., Rheingantz, P. A., & Costa, R. N. (2016). Educação integral e território educativo: diálogos possíveis em um coletivo complexo. Em G. A. N. Azevedo, V. R. Tângari & P. A. Rheingantz (Ed.), *Do espaço escolar ao território educativo: o lugar da arquitetura na conversa da escola de educação integral com a cidade* (pp. 17–27). UFRJ/FAU/PROARQ.
- Azevedo, G. A. N., Tângari, V. R., & Flandes, A. (2020). O habitar das infâncias na cidade: territórios educativos como uma forma de resistência. *Desidades*, (28), 111–126. <https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/40425>
- Balaguer, G. (2014). As práticas restaurativas e suas possibilidades na escola: primeiras aproximações. *Revista Subjetividades*, 14(2), 266–275. <https://doi.org/10.5020/23590777.14.2.266-275>
- Cabezudo, A. (2020). Pedagogia para a Cultura de Paz, Cidadania e Direitos Humanos: uma construção que apela à Memória e à Justiça. *Revista Educar Mais*, 4(3), 542–552. <https://doi.org/10.15536/reducarmais.4.2020.1943>
- Dias, C. (2012). *Território de Intervenção Educativa Prioritária. Estudo de Caso* [Dissertação de Mestrado em Organização e Gestão Escolar]. Universidade Católica do Porto.
- Ferreira, I., & Teixeira, A. R. (2010). Territórios Educativos de Intervenção Prioritária. *Revista do Departamento de Sociologia da FLUP*, 20, 331–350.
- Foucault, M. (2007). *Vigiar e Punir*. Vozes.
- Freire, P. (1991). *A educação na cidade*. Cortez.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação: Ensaios*. Cortez.
- Galtung, J. (1997). Manual para o treinamento de Programas das NAÇÕES UNIDAS. Parte I: Manual para os Participantes, Parte II: A Cultura da Paz em ação.
- Haesbaert, R. (2016). As armadilhas do território. Em J. B. D. Silva, C. N. M. D. Silva & E. W. C. Dantas (Ed.), *Território: Modo de pensar e usar* (pp. 19–42). Edições UFC.
- Haesbaert, R. (2011). Concepções de território para entender a desterritorialização. Em M. Santos & B. K. Becker (Ed.), *Território, territórios: ensaios sobre o ordenamento territorial* (pp. 43–71). Lamparina.
- Jares, X. R. (1999). *Educación para la paz: su teoría e práctica* (2ª ed.). Editorial Popular.
- Jares, X. R. (2007). *Educar para a paz em tempos difíceis*. Palas Athena.
- Jares, X. R. (2008). *Pedagogia da convivência*. Palas Athena.
- Ospina Mesa, C. A., Montoya Arango, V., & Sepúlveda López, L. (2021). La escuela es territorio. Cartografía social de experiencias pedagógicas en instituciones educativas de Medellín y Bello, Colombia. *Territorios*, (44-Esp.). <https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/territorios/a.9024>
- Santos, M. (1994). *Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio Técnico-Científico Informativo* (5ª ed.). Edusp.
- Saquet, M. A. (2015). *Abordagens e concepções de território* (4ª ed.). Outras Expressões.
- Silva, J. B., Silva, C. N. M., & Dantas, E. W. C. (2016). *Território: modo de pensar e usar*. Edições UFC.
- Souza, M. L. (2008). Território da divergência (e da confusão): em torno das imprecisas fronteiras de um conceito fundamental. Em M. A. Saquet & E. S. Sposito (Ed.),

Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos (1ª ed., pp. 57–72).
Expressão Popular.