

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS

LETÍCIA GIOIA DINIZ

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) COMO INSTRUMENTO
PEDAGÓGICO PARA A SUPERAÇÃO DA CULTURA DE VIOLÊNCIA:
REFLEXÕES ALÉM DO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

PONTA GROSSA
2025

LETÍCIA GIOIA DINIZ

EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS (EDH) COMO INSTRUMENTO
PEDAGÓGICO PARA A SUPERAÇÃO DA CULTURA DE VIOLÊNCIA:
REFLEXÕES ALÉM DO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO

Dissertação apresentada para obtenção do título
de mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela
Universidade Estadual de Ponta Grossa, Linha de
Pesquisa Estado, Direito e Políticas Públicas.

Orientador: Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho

PONTA GROSSA
2025

Diniz, Letícia Gioia

D585 Educação em Direitos Humanos (EDH) como instrumento pedagógico para a superação da Cultura de Violência: reflexões além do ordenamento jurídico brasileiro / Letícia Gioia Diniz. Ponta Grossa, 2025.
117 f.

Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas - Área de Concentração: Cidadania e Políticas Públicas), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho.

1. Violência escolar. 2. Direitos humanos. 3. Educação - direitos humanos. 4. Culturas - paz. 5. Educação - paz. I. Salles Filho, Nei Alberto. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Cidadania e Políticas Públicas. III.T.

CDD: 370.114

TERMO DE APROVAÇÃO

LETÍCIA GIOIA DINIZ

“Educação em Direitos Humanos (EDH) como instrumento pedagógico para a superação da cultura de violência: reflexões além do ordenamento jurídico brasileiro”

Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas, Setor de Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa, pela seguinte banca examinadora:

Ponta Grossa, 28 de março de 2025.

Assinatura pelos membros da Banca:

Documento assinado digitalmente
 **NEI ALBERTO SALLES FILHO**
Data: 28/03/2025 08:27:52-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho - UEPG-PR - Presidente

Documento assinado digitalmente
 **LIA MARIS ORTH RITTER ANTIQUEIRA**
Data: 30/03/2025 11:31:32-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lia Maris Orth Ritter Antikeira - UTFPR-PR – Membro Externo

Documento assinado digitalmente
 **LISLEI TERESINHA PREUSS**
Data: 31/03/2025 13:47:02-0300
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Lislei Teresinha Preuss – UEPG-PR – Membro Interno

Profa. Dra. Eloiza Aparecida Silva Ávila Matos - UTFPR-PR – Suplente Externo

Profa. Dra. Sandra Maria Scheffer – UEPG-PR – Suplente Interno

Dedico este trabalho àquela que me ensinou muito mais que as primeiras letras:
minha primeira educadora, minha mãe/vó Neide.

Foi em seu colo que descobri o poder do saber,
e foi com suas mãos seguras e cheias de amor que escrevi minhas primeiras palavras.

Antes mesmo de compreender o significado do mundo,
já entendia que nele havia um amor imenso me guiando — o seu.

Você me ensinou a ler, mas, mais do que isso,
me ensinou a enxergar além das palavras.

Me mostrou que o conhecimento liberta,
que a educação transforma
e que a força de um coração generoso é capaz de mudar vidas.

Mesmo que hoje sua presença seja apenas em minhas mais lindas memórias,
sua voz permanece viva em mim,
como uma melodia constante de inspiração e coragem.

A senhora é e sempre será o meu alicerce,
minha força,
meu maior exemplo de educadora.

Quando eu aprendia a andar, a senhora foi quem me deu asas,
e hoje, cada página desta dissertação carrega um pedaço seu.
Porque sem você, sem seus ensinamentos,
sem seu amor incondicional,
eu não teria voado tão alto.

Obrigada por ter sido minha primeira professora,
minha eterna educadora,
minha maior inspiração.

Este sonho só foi possível porque, um dia,
você sonhou junto comigo.

Sinto sua falta todos os dias,
mas sei que em cada linha escrita,
em cada sonho realizado,
você continua viva dentro de mim.

Com todo o meu amor,
hoje e para sempre.

AGRADECIMENTOS

Nenhuma caminhada é feita sozinha. Se cheguei até aqui, foi porque Deus, com todo seu amor e misericórdia, guiou meus passos e me sustentou nos momentos difíceis. O Espírito Santo me iluminou quando duvidei de mim mesma, e Nossa Senhora Aparecida segurou minha mão em cada tropeço. Jesus, verbo da vida, me trouxe até esse momento tão sonhado, e é a Ele que entrego essa vitória.

Esse trabalho tem um agradecimento especial. É para minha mãe Neide in memoriam. Foi ela quem me ensinou as primeiras letras, despertando em mim o amor pelo conhecimento. Sem ela, eu não seria quem sou. Se hoje concluo a pós-graduação, é porque carrego seus ensinamentos, sua força e seu amor dentro de mim.

Ao meu avô-pai Ataliba, que nunca mediu esforços para me incentivar. Ele é mais que um exemplo, é minha base, meu refúgio, minha maior inspiração. Sua trajetória, seus valores e seu amor incondicional moldaram a minha vida e me deram coragem para seguir.

À minha mãe Luciana, pelo apoio constante, pelas palavras de encorajamento e por acreditar em mim mesmo quando eu me sentia frágil. Seu amor e presença me fortaleceram em cada etapa.

A amizade também constrói caminhos. E que presente foi encontrar minhas amigas Ana Luiza, Evelyne e Nayara nessa jornada! Fomos além das aulas, leituras, pesquisas, livros e artigos. Construimos uma parceria genuína, crescemos juntas e enfrentamos cada desafio lado a lado. Nossa amizade é um dos maiores presentes que esse percurso me deu, e sei que permaneceremos unidas, independentemente dos caminhos que a vida nos levar.

Tainá e Vanessa, minhas melhores amigas, minhas irmãs de coração. Vocês seguraram minha mão desde o primeiro dia dessa jornada e estiveram comigo em cada momento, dos mais felizes aos mais difíceis. Se cheguei até aqui, foi porque vocês nunca me deixaram desanimar. Obrigada por serem abrigo, força e amor.

Aos meus queridos mestres e amigos, Nara, Sandra e Vitor. Vocês foram mais do que professores, foram meus pilares. Ouviram meus medos, acolheram minhas incertezas e me impulsionaram quando eu não tinha forças. Vocês acreditaram em mim antes mesmo que eu acreditasse.

Ao meu orientador, Prof. Nei Alberto Salles Filho, minha gratidão profunda. Mais do que orientar uma pesquisa, você enxergou a pessoa por trás do trabalho. A pesquisa

acadêmica exige rigor, mas ao me orientar, me mostrou que também pode haver sensibilidade. Seu olhar humano, sua paciência e seu compromisso com a educação fizeram toda a diferença. Obrigada por ser uma inspiração constante. Saiba que sua presença estará para sempre gravada na minha caminhada na docência.

Às professoras Lislei Preuss e Lia Maria Antiqueira, pela generosidade, minha mais profunda gratidão. Suas sugestões e observações foram recebidas com muito respeito e carinho. Além do olhar atento à pesquisa, encontrei em vocês avaliadoras que enxergam a pesquisadora para além dos resultados acadêmicos. Passar por essa banca de qualificação foi uma experiência transformadora. Obrigada por acolherem essa pesquisa com tanto carinho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG, pelo espaço de aprendizado, troca e crescimento. Aos professores que, com cada aula, instigaram questionamentos, despertaram reflexões e fortaleceram minha caminhada acadêmica.

Ao grupo Educação e Pesquisa para a Paz, por ser um espaço de acolhimento e partilha. As discussões, leituras e diálogos foram essenciais para a construção deste trabalho. Que nossa jornada siga longa e frutífera, sempre com o compromisso de transformar realidades pelos olhares da Educação para a Paz.

Aos professores e colegas do Núcleo de Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas, que somaram esforços, compartilharam ideias e contribuíram para que esta pesquisa fosse edificada com sentido e propósito.

Por fim, a todos que, direta ou indiretamente, fizeram parte desse processo, meu mais sincero agradecimento. Cada palavra de apoio, cada gesto de ânimo e cada olhar de confiança foram combustível para que eu chegasse até aqui.

Este trabalho é fruto de muitas mãos, muitos corações e muitas histórias entrelaçadas. Se hoje posso celebrar, é porque nunca caminhei sozinha. Obrigada!

“A educação é um ato de amor,
por isso, um ato de coragem.
Não pode temer o debate.
A análise da realidade.
Não pode fugir à discussão criadora,
sob pena de ser uma farsa.”
(Freire, 1967, p. 97)

RESUMO

DINIZ, Letícia Gioia. **Educação para a paz e prevenção da violência escolar: contribuições da justiça restaurativa para os direitos humanos na escola pública.** Orientador: Nei Alberto Salles Filho. Ponta Grossa, 2025. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

A pesquisa se insere no escopo da educação em direitos humanos e violência. Dentro dessa temática, o problema de pesquisa foi questionar como a educação em direitos humanos no ensino formal brasileiro pode se constituir como instrumento de superação da cultura de violência. Trata-se de uma investigação qualitativa, de cunho teórico-reflexivo, que se valeu da pesquisa bibliográfica e documental. Para isso, o objetivo geral buscou construir um referencial de análise para compreender como a educação em direitos humanos pode atuar como instrumento pedagógico de superação da cultura de violência, promovendo a cultura de paz no ensino formal. Os objetivos específicos foram desenhados e conduzidos da seguinte forma: a) analisar a cultura de violência no ambiente escolar com base na perspectiva de Galtung, abordando as interações entre violência, paz e conflitos, além da violência como mecanismo de opressão na perspectiva da pedagogia do oprimido; b) examinar o cenário dos direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro, com ênfase nas políticas educacionais e na desigualdade social como catalisadora da violência estrutural, com base na teoria do "diamante ético" de Herrera Flores; c) investigar as práticas pedagógicas restaurativas na promoção da cultura de paz, observando sua aplicação na resolução de conflitos e no fortalecimento das relações escolares. A pesquisa demonstrou a relevância do tema diante da conjuntura educacional brasileira, considerando o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), criado em 2003, e o Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3, publicado em 2009. Foram analisadas ainda as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, instituídas pelo Conselho Nacional de Educação em 2012, e a Lei nº 13.663/2018, que incluiu a Cultura de Paz dentre as diretrizes da gestão escolar. Constatou-se, no entanto, a insuficiência da aplicação dessas normativas, o que reforça as reflexões de Herrera Flores (2009) sobre a distância entre o direito positivado e sua efetivação material e imaterial. A pesquisa adotou o pensamento de Paulo Freire como mirante epistemológico, considerando a complexidade da construção da cultura de paz. Sua concepção de educação libertadora permitiu uma análise crítica das múltiplas dimensões da violência e da desigualdade, enfatizando o papel do ensino como espaço dialógico, capaz de ampliar a consciência dos indivíduos sobre sua realidade. Assim, a pedagogia freireana orientou a análise da cultura de paz, destacando o diálogo, a reflexão crítica e a construção coletiva do conhecimento como princípios fundamentais para a participação democrática no contexto escolar. Diante do referido cenário, examinou-se o Projeto de Lei n. 1482/2023, que propõe a criação do Programa Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas, atualmente em tramitação no Senado Federal. A análise considerou a educação em direitos humanos como ferramenta pedagógica da cultura de paz, com base nas Cinco Pedagogias da Paz de Salles Filho (2016) e na pedagogia restaurativa como abordagem para a construção de relações saudáveis e resolução de conflitos.

Palavras-chave: Violência Escolar; Direitos Humanos; Educação em Direitos Humanos; Educação para a paz; Cultura de Paz.

ABSTRACT

DINIZ, Letícia Gioia. **Education for peace and prevention of school violence: contributions of restorative justice to human rights in public schools.** Advisor: Nei Alberto Salles Filho. Ponta Grossa, 2025. Dissertation (Master's in Social Sciences) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2025.

The research falls within the scope of education on human rights and violence. Within this theme, the research problem was to question how human rights education in formal Brazilian education can be constituted as an instrument for overcoming the culture of violence. This is a qualitative investigation, of a theoretical-reflexive nature, which used bibliographical and documentary research. To this end, the general objective was to construct an analytical framework that allowed us to understand human rights education as a pedagogical tool for promoting a culture of peace in the school environment. The specific objectives were designed and conducted as follows: a) to analyze the culture of violence in the school environment based on Galtung's perspective, addressing the interactions between violence, peace and conflicts, as well as violence as a mechanism of oppression from the perspective of the pedagogy of the oppressed; b) to examine the scenario of human rights in the Brazilian legal system, with an emphasis on educational policies and social inequality as a catalyst for structural violence, based on Herrera Flores' theory of the "ethical diamond"; c) investigate restorative pedagogical practices in promoting a culture of peace, observing their application in conflict resolution and strengthening school relationships. The research demonstrated the relevance of the topic in the Brazilian educational context, considering the National Plan for Education in Human Rights (PNEDH), created in 2003, and the National Human Rights Program – PNDH-3, published in 2009. The National Guidelines for Education in Human Rights, established by the National Education Council in 2012, and Law No. 13,663/2018, which included the Culture of Peace among the guidelines for school management, were also analyzed. However, it was found that these regulations were insufficiently applied, which reinforces Herrera Flores' (2009) reflections on the distance between positive law and its material and immaterial implementation. The research adopted Paulo Freire's thinking as an epistemological viewpoint, considering the complexity of building a culture of peace. His conception of liberating education allowed for a critical analysis of the multiple dimensions of violence and inequality, emphasizing the role of education as a dialogical space capable of expanding individuals' awareness of their reality. Thus, Freirean pedagogy guided the analysis of the culture of peace, highlighting dialogue, critical reflection, and the collective construction of knowledge as fundamental principles for democratic participation in the school context. In view of this scenario, Bill No. 1482/2023 was examined, which proposes the creation of the National Program for the Promotion of the Culture of Peace in Schools, currently under consideration in the Federal Senate. The analysis considered human rights education as a pedagogical tool for the culture of peace, based on Salles Filho's Five Pedagogies of Peace (2016) and restorative pedagogy as an approach for building healthy relationships and resolving conflicts.

Keywords: School Violence; Human Rights; Human Rights Education; Education for Peace; Culture of Peace.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Perspectiva de Paulo Freire apresentada através de uma tríade da educação libertadora – conscientização, liberdade e mudança – analisada por Silva e Rodrigues (2022)	20
Figura 2 – Perspectiva de Paulo Freire da educação libertadora aplicada de forma analógica para a cultura de paz.....	23
Figura 3 – Trângulo da Violência de Galtung	34
Figura 4- Triângulo da Violência e da Paz de Galtung	39
Figura 5 - Tríade da relação violência-paz-conflitos e convivências	45
Figura 6 – Diagrama da Educação Bancária.....	48
Figura 7 – Diálogo e aprendizagem horizontal	51
Figura 8 – Diagrama do diálogo entre educador e educando	52
Figura 9 – Diamante	72
Figura 10 – Cinco Pedagogias da Paz	93
Figura 11 – Diagrama de integração dos três capítulos da pesquisa	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Síntese das legislações analisadas no Capítulo 2 – Cenário dos Direitos Humanos no Ordenamento Jurídico Brasileiro: Uma abordagem no contexto educacional	73
--	----

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

BNCC – Base Nacional Comum Curricular.

CNJ – Conselho Nacional de Justiça.

EDH – Educação em Direitos Humanos.

JR – Justiça Restaurativa.

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

NEP – UEPG – Núcleo de Educação para a Paz da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

ONU – Organização das Nações Unidas.

PL – Projeto de Lei.

PNE – Plano Nacional de Educação.

PNEDH – Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos.

PMEDH – Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos.

PNUD – Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento.

UEPG – Universidade Estadual de Ponta Grossa.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
CAPÍTULO 1 – NÃO VIOLÊNCIA (AHIMSA): UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA CULTURA DE VIOLÊNCIA	28
1.1 A VIOLÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DE GALTUNG E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ	33
1.2 RELAÇÃO VIOLÊNCIA-PAZ-CONFLITOS E CONVIVÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR	40
1.3 VIOLÊNCIA COMO INSTRUMENTO DE OPRESSÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO	46
CAPÍTULO 2 – CENÁRIO DOS DIREITOS HUMANOS NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL	55
2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) - LEI Nº 9.394/1996	56
2.1.1. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)	59
2.1.2. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) – Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009.	61
2.1.3. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Resolução nº 1, de 30 de Maio de 2012	63
2.1.4. Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014	64
2.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DECÊNIO 2024-2034 – PROJETO DE LEI Nº 2.614, DE 2024	65
2.3 DESIGUALDADE SOCIAL COMO CATALISADORA DA VIOLÊNCIA ESTRUTURAL: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ATRAVÉS DA LENTE DO "DIAMANTE ÉTICO" PROPOSTO POR HERRERA FLORES	68
2.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA	76
CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA CULTURA DE PAZ	80
3.1 CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR: PRINCÍPIO DA LEI Nº 13.663, DE 14 DE MAIO DE 2018	81
3.2 EDUCAÇÃO PARA A PAZ PELOS OLHARES DAS “CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ”	84
3.3 A BUSCA INCANSÁVEL PELA EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE	94
3.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA CULTURA DE PAZ: A PEDAGOGIA RESTAURATIVA COMO CAMINHO TRANSFORMADOR	97
CONSIDERAÇÕES FINAIS	107

REFERÊNCIAS	111
ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA.....	116

INTRODUÇÃO

Este texto introdutório alonga-se um tanto a mais em volume na medida em que o tema requer uma contextualização durante a construção da pesquisa. Falar da relação da sociedade com a educação e, desta, com os direitos humanos, requer aproximações iniciais que ofereçam suporte para o desenvolvimento da análise e discussão ao longo do trabalho e, também, da própria jornada da pesquisadora, sendo essa uma característica do presente estudo.

A educação em direitos humanos (EDH) tem sido objeto de estudo em diversas áreas do conhecimento no Brasil, especialmente após a implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2006, com sua publicação oficial. Esse plano, fundamentado em diretrizes internacionais, estabelece a inclusão da EDH em todas as etapas da formação educacional.

Em 13 de setembro de 1999 a Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu que a paz não é apenas a ausência de conflitos e que também requer um processo positivo, dinâmico e participativo em que se promova o diálogo e se solucionem os conflitos dentro de um espírito de entendimento e cooperação mútuos na “Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz”.

A cultura de paz tem como base o respeito aos direitos humanos. Nesse cenário, excludente, no lugar de cultura de paz, prevalece, na sociedade ocidental contemporânea, a cultura da violência, envolvendo sujeitos cada vez mais jovens. Constata-se, com tristeza e indignação, que a escola também reproduz violência, mormente a simbólica, com sua negligência, sua omissão e com suas práticas de exclusão (Castro, 2013).

Sendo assim, a relevância deste estudo se dá, em função de todas as situações suportadas por crianças e adolescentes que não possuem acesso à educação em direitos humanos e que enfrentam diariamente situações e conflitos no ambiente escolar, se tornando vulneráveis a uma cultura de violência, e tal discussão evidenciou-se a partir do conceito de paz no que concerne a intensa busca em transformar a maneira como os indivíduos se relacionam, visando a construção de sociedades mais igualitárias e respeitadas.

Trata-se de um tema interdisciplinar investigado por diferentes áreas do conhecimento, especialmente considerando que a escola desempenha um papel

essencial na formação de cidadãos conscientes de seus direitos, responsáveis e comprometidos com a sociedade, sendo um ambiente propício para a disseminação de valores, conhecimentos e práticas que promovem a convivência pacífica e o respeito mútuo entre os indivíduos.

Para tanto, refletir acerca do ambiente escolar em conjunto com a cultura de paz, se faz necessário no sentido de pensar que a escola não se limita a apenas ao ensino acadêmico e conteudista, mas também abrangendo aspectos sociais e pessoais. Assim, a educação em direitos humanos se preocupa em desconstruir a cultura de violência para construir uma cultura de paz por meio de uma educação libertadora.

A cultura de paz incentiva o desenvolvimento de habilidades empáticas, sociais e de responsabilidade cidadã. Assim, buscando compreender a relação entre a educação em direitos humanos e cultura de paz na sociedade contemporânea, trabalhou-se com o problema: como a educação em direitos humanos no ensino formal brasileiro pode se constituir como instrumento de superação da cultura de violência?

Para isso, o objetivo geral buscou construir um referencial de análise para compreender como a educação em direitos humanos pode atuar como instrumento pedagógico de superação da cultura de violência, promovendo a cultura de paz no ensino formal.

Desdobra-se esse objetivo geral em objetivos específicos: a) analisar a cultura de violência no ambiente escolar com base na perspectiva de Galtung, abordando as interações entre violência, paz e conflitos, além da violência como mecanismo de opressão na perspectiva da pedagogia do oprimido; b) examinar o cenário dos direitos humanos no ordenamento jurídico brasileiro, com ênfase nas políticas educacionais e na desigualdade social como catalisadora da violência estrutural, com base na teoria do "diamante ético" de Herrera Flores; c) investigar as práticas pedagógicas restaurativas na promoção da cultura de paz, observando sua aplicação na resolução de conflitos e no fortalecimento das relações escolares.

Pretende-se com a pesquisa se valer de estudos de ordem exploratória e qualitativa, de cunho teórico-reflexiva, propondo-se a patear o estudo com a utilização das pesquisas bibliográfica e documental para a coleta de dados.

Minayo (1994) ensina que o objeto das ciências sociais é histórico e que possui consciência histórica, além de dividir uma identidade com o sujeito e ser essencialmente qualitativo. A abordagem metodológica apropriada a ser escolhida na

presente pesquisa é a qualitativa, considerando que foca em aspectos da realidade que não são quantificáveis, trabalhando com significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes. Esse enfoque permite explorar relações, processos e fenômenos em um nível mais profundo, que não pode ser limitado pela simples operacionalização de variáveis.

Ademais, entende-se por metodologia o caminho do pensamento e a prática exercida na abordagem da realidade. Ou seja, a metodologia inclui simultaneamente a teoria da abordagem (o método), os instrumentos de operacionalização do conhecimento (as técnicas) e a criatividade do pesquisador (sua experiência, sua capacidade pessoal e sua sensibilidade). A metodologia ocupa um lugar central no interior das teorias e está referida a elas (Minayo, 1994).

Vale mencionar que essas pesquisas têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a constituir hipóteses. Pode-se dizer que estas pesquisas têm como objetivo principal o aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições (Gil, 2016).

Destaque-se que a pesquisa bibliográfica é um apanhado sobre os principais trabalhos já realizados, revestidos esses de importância, por serem capazes de fornecer dados atuais e relevantes relacionados com o tema (Marconi e Lakatos, 2003). O levantamento prévio da bibliografia identifica os principais trabalhos científicos já realizados sobre o tema e que são revestidos de relevância por fornecerem conceitos, visões e dados atuais sobre o estudo proposto.

No que concerne à educação em direitos humanos, essa se constitui um campo de conhecimento e ação voltado à formação de sujeitos críticos e comprometidos com a transformação social. No contexto desta pesquisa, a proposta freireana é um dos eixos epistemológicos centrais, pois sua metodologia se baseia em um processo dialógico e problematizador, que permite aos educandos compreender e intervir na realidade.

O pensamento freireano está amplamente consolidado no campo da Educação, constituindo um referencial significativo para a compreensão crítica dos processos educativos. No entanto, no escopo das Ciências Sociais, cuja interdisciplinaridade exige diálogos entre distintas áreas do conhecimento, sua presença ainda demanda maior aprofundamento e articulação. Diante desse cenário, esta pesquisa propõe uma análise que transcende os limites pedagógicos, incorporando uma abordagem jurídica e legislativa. Para isso, examinou-se o ordenamento jurídico brasileiro, bem como

projetos de lei que dialogam com a temática da educação em direitos humanos e cultura de paz, com o objetivo de compreender de que maneira tais dispositivos normativos se relacionam com os princípios da pedagogia freireana. Assim, busca-se não apenas evidenciar a relevância desse pensamento no campo das Ciências Sociais, mas também refletir sobre seus desafios na realidade escolar voltadas à promoção da cultura de paz e à consolidação da educação como prática emancipatória.

Vislumbra-se que as obras de Paulo Freire transcendem os limites da educação e se insere em um debate mais amplo sobre democracia e emancipação dos povos historicamente marginalizados. Freire compreendeu que a opressão não se manifesta apenas nas relações pedagógicas, mas está estruturalmente enraizada nas instituições, nas políticas públicas e no próprio ordenamento jurídico. Sua análise crítica da sociedade colonial e desigual, ainda tão presente na América Latina e no Brasil contemporâneo, permite questionar de que forma o direito, enquanto instrumento normativo e estruturador das relações sociais, pode reforçar ou transformar essas dinâmicas.

Dessa maneira, esta pesquisa se propõe a examinar a intersecção entre o pensamento freireano e os dispositivos legais que orientam a educação em direitos humanos e a cultura de paz, buscando evidenciar avanços, lacunas e desafios na construção de um modelo educacional comprometido com a superação das estruturas de exclusão.

Para Freire (1983), a educação não deve ser um instrumento de domesticação, mas um ato de libertação, no qual educador e educando constroem conjuntamente o conhecimento por meio da práxis, articulando reflexão e ação em um movimento contínuo. Essa abordagem teórico-reflexiva é essencial para a construção de uma cultura de paz, pois possibilita a tomada de consciência sobre as estruturas de opressão e incentiva práticas emancipatórias que rompem com ciclos de violência e desigualdade.

Dentro desse contexto, a metodologia freireana fundamenta-se na educação dialógica, na qual o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído coletivamente a partir das experiências dos educandos. Como afirmam Silva e Rodrigues (2022), a perspectiva freireana se insere em uma compreensão complexa e interdisciplinar da educação, na medida em que reconhece que os processos de aprendizagem não podem ser reduzidos a métodos mecanicistas ou fragmentados. A

pedagogia do diálogo permite que os educandos assumam um papel ativo na sua formação, rompendo com a passividade imposta pela educação bancária (Freire, 1987) e favorecendo a construção de sujeitos autônomos e críticos. Esse modelo educativo é essencial para o fortalecimento da cidadania e dos direitos humanos, pois fomenta a capacidade de reflexão e ação na luta contra desigualdades estruturais.

A problematização da realidade é outro elemento essencial dessa abordagem, pois permite que os educandos compreendam sua posição dentro das relações de poder e desenvolvam uma consciência crítica. Para Freire (1987), a aprendizagem significativa ocorre quando está ancorada em temas geradores, ou seja, questões extraídas das vivências concretas dos sujeitos. Silva e Rodrigues (2022) destacam que esse processo se alinha à teoria da complexidade de Edgar Morin, pois compreende a educação como um fenômeno dinâmico e interconectado com diversas dimensões sociais e culturais.

Dessa maneira, a educação para os direitos humanos deve partir da realidade dos educandos, identificando desigualdades e promovendo reflexões que incentivem a transformação social. Além disso, a conscientização é um aspecto central da metodologia freireana, uma vez que permite que os sujeitos reconheçam as contradições de sua realidade e desenvolvam estratégias para sua superação. Como destaca Freire (1987), a conscientização não se restringe à aquisição de informações, mas implica um processo de leitura crítica do mundo, no qual os educandos compreendem as estruturas de opressão e buscam formas coletivas de resistência e mudança. Ao integrar essa perspectiva metodológica na educação em direitos humanos, é possível promover a cidadania ativa e estimular práticas sociais que desafiem a naturalização da violência.

Ademais, a abordagem freireana dialoga com uma perspectiva decolonial, pois rompe com modelos tradicionais de ensino que reforçam relações hierárquicas de poder e propõe uma educação contextualizada, interdisciplinar e transformadora. Freire (1987) argumenta que a educação não pode ser neutra, pois está sempre a serviço da libertação ou da opressão.

Nesse sentido, a presente pesquisa adota sua metodologia teórico-reflexiva como um referencial para a consolidação da cultura de paz, considerando a educação como um espaço de resistência e de construção de alternativas para uma sociedade mais equitativa. Ao longo deste estudo, serão exploradas as possibilidades de aplicação da pedagogia freireana no contexto da educação em direitos humanos,

especialmente em práticas de mediação de conflitos e abordagem da pedagogia restaurativa em escolas, como forma de superar a reprodução da violência e fomentar a democracia no ambiente escolar.

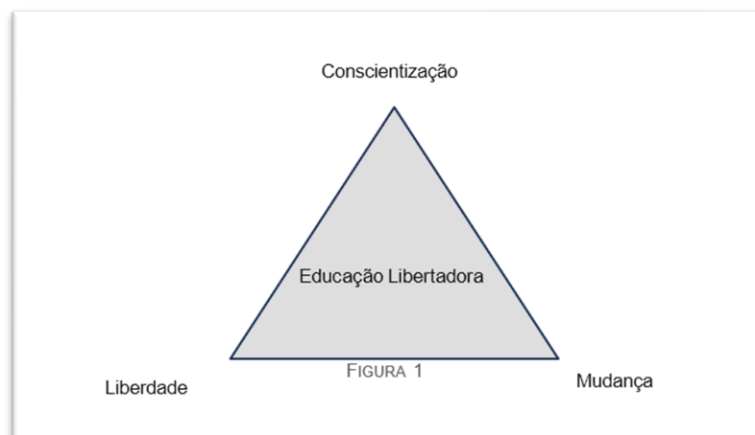
Dessa forma, a opção pela pesquisa teórico-reflexiva, com um desenvolvimento baseado em fontes bibliográficas, foi decisiva para ampliar as perspectivas sobre o objeto de estudo, possibilitando, ao mesmo tempo, a análise de sua base teórica e de sua aplicação na prática pedagógica.

A metodologia teórico-reflexiva possibilita a interpretação dos fenômenos educacionais por meio da articulação entre práxis, conscientização e pedagogia dialógica, fundamentos centrais da pedagogia freireana (Freire, 1967). Nesse sentido, a pesquisa bibliográfica permite reunir referenciais teóricos essenciais para compreender o papel da educação em direitos humanos na construção de uma cultura de paz, bem como analisar os desafios e potencialidades da pedagogia libertadora na formação de sujeitos críticos e engajados.

Retomando os ensinamentos de Gil (2016), a pesquisa bibliográfica auxilia na identificação de avanços e lacunas em um campo do conhecimento, possibilitando um embasamento teórico aprofundado e interdisciplinar. Dessa forma, a pesquisa teórico-reflexiva permite interpretar a educação como um espaço de resistência e transformação social, enfatizando sua relevância na prevenção/superação da violência estrutural.

Assim, esta pesquisa busca contribuir para o debate sobre a educação em direitos humanos, evidenciando as potencialidades da pedagogia crítica na consolidação de práticas educativas emancipadoras, que conforme interpretação de Silva e Rodrigues (2022) ao analisar a perspectiva de Paulo Freire, apresentam a tríade conscientização, liberdade e mudança, em que representa o cerne da pedagogia crítica e libertadora de Paulo Freire, que se encontra diretamente relacionada à proposta desta pesquisa sobre educação em direitos humanos como instrumento pedagógico para a cultura de paz, de acordo com o diagrama:

Figura 1 - Perspectiva de Paulo Freire apresentada através de uma tríade da educação libertadora – conscientização, liberdade e mudança – analisada por Silva e Rodrigues (2022)



Fonte: A autora.

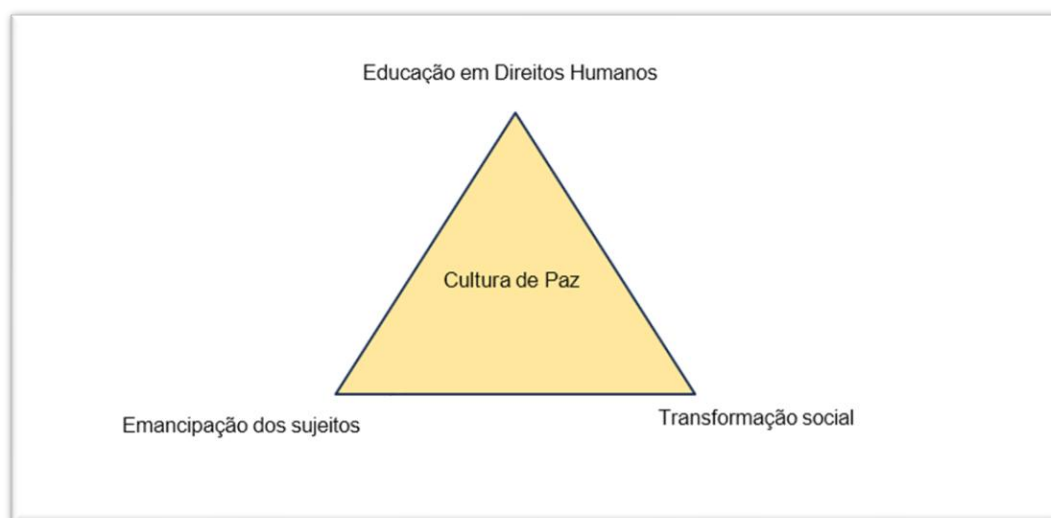
Ou seja, a conscientização é o primeiro passo para a transformação, pois permite que os sujeitos percebam as estruturas de opressão que moldam sua realidade e desenvolvam um olhar crítico sobre suas próprias condições (Freire, 1987). No contexto desta pesquisa, essa conscientização se manifesta na necessidade de educar para os direitos humanos, estimulando a reflexão sobre desigualdades, violências estruturais e práticas excludentes no ambiente escolar.

A liberdade, segundo Freire (1987), não se dá como um presente ou concessão, mas como uma conquista alcançada por meio da reflexão crítica e da ação transformadora. No âmbito da educação para a paz, a liberdade está diretamente relacionada à emancipação dos sujeitos, promovendo uma formação cidadã que ultrapassa o simples repasse de conteúdos e possibilita a participação ativa dos educandos na construção de relações mais democráticas. Assim, a pedagogia dialógica proposta por Freire é essencial para criar espaços educativos nos quais os indivíduos se reconheçam como agentes históricos, capazes de questionar e modificar a realidade.

Por fim, a mudança é a consequência natural desse processo, pois a educação, na visão freireana, não deve ser um instrumento de reprodução social, mas sim um ato de transformação (Freire, 1996). Quando aplicada à educação em direitos humanos, essa perspectiva implica romper com práticas pedagógicas tradicionais que reforçam a passividade e adotar metodologias que incentivem a participação, o diálogo e a resolução pacífica de conflitos. Dessa forma, a educação em direitos

humanos se torna um caminho para a consolidação de uma sociedade mais democrática, em que os indivíduos não apenas compreendem seus direitos, mas se tornam protagonistas na luta por sua efetivação, de acordo com o diagrama aplicado de forma analógica no presente estudo:

Figura 2 – Perspectiva de Paulo Freire da educação libertadora aplicada de forma analógica para a cultura de paz



Fonte: A autora.

Esta investigação e redação tomaram forma na seguinte estrutura de capítulos: no primeiro capítulo, analisou-se a cultura de violência no ambiente escolar, tomando como referência a perspectiva do triângulo da violência de Galtung (1996 e 2003), aprofundado a partir das reflexões de Jares (2002). Foram abordados os conceitos de violência em Arendt (2010), Han (2017), Pellegrini (2008) e Guimarães (2005), com o objetivo de compreender as interações entre violência direta, estrutural e cultural, bem como sua perpetuação dentro do contexto educacional. Também se discutiram os conceitos de Paz Positiva e Paz Negativa, destacando que a superação da violência não ocorre apenas pela ausência de conflitos, mas pela promoção da equidade. Além disso, estabeleceu-se um diálogo com a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire (1987), para examinar a violência como um mecanismo de opressão e exclusão no ambiente escolar.

O segundo capítulo concentrou-se na relação entre os direitos humanos e o ordenamento jurídico brasileiro, com ênfase na educação e nas políticas públicas voltadas para a Cultura de Paz. Foram exploradas as concepções de Direitos

Humanos de André Ramos (2014), Cultura e Educação em Direitos Humanos a partir de Tuvilla Rayo (2004) e Serrano (2002), além da análise de marcos normativos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBN), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Também se abordou o Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, realizando uma visão crítica sobre tema pelo viés de Herrera Flores em “A (re)invenção dos direitos humanos” (2009). Por fim, o capítulo analisou a desigualdade social como um fator que catalisa a violência estrutural, ressaltando como as disparidades econômicas e sociais perpetuam uma cultura de violência, estabelecendo um diálogo com a Pedagogia da Esperança de Paulo Freire (1992), em que enfatiza um ensino crítico e libertador, no qual a esperança, quando aliada à prática, impulsiona a transformação dos estudantes como cidadãos conscientes e questionadores.

O terceiro capítulo tratou a educação em direitos humanos como instrumento pedagógico para a cultura de paz, focando na análise de práticas educativas que possam transformar as relações dentro do espaço escolar. Inicialmente, foi analisada a Lei nº 13.663/2018, que estabelece diretrizes para a promoção da cultura de paz no ambiente escolar, reforçando a necessidade de um ensino voltado para a convivência pacífica e cidadã. Em seguida, examinou-se a abordagem da Educação para a Paz por meio das Cinco Pedagogias da Paz de Salles Filho (2016), que oferecem diferentes estratégias para fomentar a pacificação no contexto educacional. A Educação Libertadora de Paulo Freire (1967) foi analisada como um referencial essencial para a educação em direitos humanos, destacando como seus princípios pedagógicos podem ser aplicados na promoção do diálogo, do empoderamento e da transformação social, consolidando, assim, uma cultura de paz. Também foram investigadas as práticas pedagógicas restaurativas, observando sua aplicação na resolução de conflitos e no fortalecimento das relações escolares.

Portanto, esta pesquisa se propõe a construir um referencial teórico capaz de demonstrar a relevância da educação em direitos humanos para a consolidação da cultura de paz, destacando a necessidade de uma abordagem crítica e interdisciplinar que contemple a complexidade das relações sociais no espaço escolar por meio da abordagem da pedagogia restaurativa, por exemplo.

Vislumbra-se que a obra de Joaquin Herrera Flores (2009) em que a pesquisadora se debruçou no Núcleo de Direitos Humanos, Cidadania e Políticas

Públicas (2023-2024) auxiliou na edificação do presente estudo, em especial, quando Herrera Flores nos apresenta a ótica do diamante ético, sendo possível visualizar toda a profundidade e a amplitude do tema, compondo a realidade dos direitos, resultando em uma imagem que pretende afirmar a indiscutível interdependência entre os múltiplos componentes que definem os direitos humanos no mundo contemporâneo (Flores, 2009, p. 113).

Válido mencionar que o Núcleo de Educação para a Paz (NEP-UEPG) desempenhou um papel essencial na construção desta pesquisa, fornecendo subsídios teóricos e metodológicos fundamentais para a compreensão da EDH como ferramenta pedagógica para a cultura de paz. Sua atuação na formação inicial e continuada de profissionais, com enfoque na prevenção da violência e na promoção de uma educação pacificadora, possibilitou uma abordagem interdisciplinar e crítica sobre o tema.

Ainda, as obras de Salles Filho (2016) orientam e aprofundam o estudo no que concerne à Educação e Cultura para a paz. Jares (2002) ensina que a paz é tudo aquilo que é necessário para que os sujeitos se desenvolvam em sua plenitude, indo para além da ausência de guerra, mas como um fenômeno amplo, que exige uma compreensão multidimensional e que englobe as discussões de todo tipo de violência que ferem a dignidade humana.

A temática da educação em direitos humanos permeia tanto a trajetória quanto o desenvolvimento individual da pesquisadora, tendo em vista que o primeiro contato se deu na graduação em Direito, na disciplina de Direitos Humanos, contudo, considerou a ementa muito engessada, ao frisar apenas documentos internacionais e gerais, não se tratando realmente dos direitos humanos em sua magnitude. Em 2021, a pesquisadora lecionou pela primeira vez a disciplina de Direitos Humanos para o curso de Direito, e mesmo seguindo a ementa, foi além, abrangendo documentos nacionais e temas que exaltam a importância do assunto.

Profissionalmente, a pesquisadora, leciona a disciplina de Sociologia, Projeto de Vida e de Direitos Humanos e Cidadania no Colégio Dom Bosco de Telêmaco Borba/PR. Essa experiência destacou a importância da integração dos direitos humanos no currículo escolar, permitindo-lhe observar diretamente os desafios e as oportunidades na formação de cidadãos conscientes e comprometidos com a paz em sociedade. A prática docente proporcionou uma visão aprofundada sobre a necessidade de uma abordagem pedagógica que favoreça ambientes educativos mais

seguros e inclusivos, evidenciando a relevância da educação em direitos humanos para a formação integral dos discentes no ensino formal.

Este interesse é fundamentado por justificativas sociais e acadêmicas, considerando a alta relevância dos direitos humanos diante de tantos acontecimentos de violência no ambiente escolar. A Educação para a Paz busca estabelecer ambientes escolares mais seguros e harmoniosos, contribuindo tanto para a formação de educadores no ensino de Direitos Humanos quanto para o avanço do conhecimento e aprendizado dos alunos. Assim, é essencial o desenvolvimento de pesquisas científicas que possam oferecer respostas eficazes para a comunidade acadêmica e para a sociedade em geral. Dessa forma, a pesquisa tem como recorte espacial o contexto educacional do ensino formal com a criação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) em 2007 e temporal com a Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018, que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para incluir a promoção da Cultura de Paz e medidas de prevenção e combate à violência escolar.

A delimitação da presente pesquisa quanto à temática, ao espaço e a verificação de sua originalidade se deu por meio da construção do estado do conhecimento da temática escolhida, realizando, primeiramente, dois levantamentos: na Base SciELO e outro no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES.

Deste modo, conhecendo as duas bases para a coleta dos dados, foram analisadas, separadamente, em cada uma, descritores de busca as seguintes palavras-chave: Educação em Direitos Humanos; Cultura de Paz; além de palavras-chave correlacionadas às expressões pesquisadas.

Como critério de seleção se considerou a produção brasileira nos últimos seis anos (2018-2024), de artigos, dissertações e teses que apresentaram “Educação em Direitos Humanos” e “Cultura de Paz” logo no título do trabalho, ou que foram enfatizados no resumo.

Na base SciELO foi possível a análise apenas dos anos de 2023 e 2024, identificando apenas 2 artigos procurados pela expressão “Educação em Direitos Humanos” em seu título (“Xenofobia racializada: Desigualdade na acolhida a estudantes imigrantes como desafio à Educação em Direitos Humanos racializada” e “As intersecções entre gênero e educação em direitos humanos na produção do conhecimento (2015-2020)”) ambos na área de Ciências humanas. Quando enfatizados no resumo, encontraram-se 33 artigos procurando pela mesma expressão

distribuídos em três áreas temáticas, Ciências Humanas (22); Ciências da Saúde (5); e Ciências Sociais Aplicadas (10).

Em contrapartida, buscando pela expressão “Cultura de Paz” em título, foi possível identificar apenas 1 artigo (Um pacto intergeracional? Desafios para uma ação influente da criança na construção de uma cultura de paz), presente na temática das Ciências Humanas. Quando enfatizados no resumo, encontraram-se 7 artigos procurando pela mesma expressão distribuídos em duas áreas temáticas, Ciências Humanas (6); e Ciências Sociais Aplicadas (1).

Nenhum dos estudos possuem como objetivo analisar como a educação em direitos humanos no ensino formal brasileiro pode se constituir como instrumento de superação da cultura de violência.

A partir da análise no Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, no mesmo período, deparou-se com 2.590 trabalhos, sendo 2.053 Dissertações e 537 Teses procurando pela expressão “Educação em Direitos Humanos” em que 507 pesquisas estão presentes na grande área temática Ciências Sociais Aplicadas. Quando se pesquisou pela expressão “Cultura de Paz” deparou-se com 502 resultados (381 dissertações 121 teses) em que apenas 114 trabalhos estão presentes na grande área temática Ciências Sociais Aplicadas.

Quando pesquisado pelas expressões “Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz” conjuntamente, resultou em 75 trabalhos (65 dissertações e 10 teses) sendo que na grande área de Ciências Sociais Aplicadas foram encontrados apenas 11 trabalhos, todos com área de conhecimento em Direito (9 dissertações e 2 teses)¹.

¹ Lista com os trabalhos encontrados:

1. LIMA, Maria Hortencia Cardoso. Mediação de conflitos: um instrumento de paz nas escolas. 2019. 152 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2019.
2. VILELA, Daniela Guimarães. Justiça restaurativa e de construção de paz: o olhar do facilitador sobre a política de cooperação no Rio Grande do Sul. 2022. 142 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.
3. MARTINS, Vanessa Brodt. Fragmentação do direito e a necessária proteção dos consumidores frente à prática de influenciadores digitais: o caso das lives de cantores de música sertaneja alcoolicamente embaladas ao longo de 2020. 2022. 141 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade La Salle, Canoas, 2022.
4. YENDO, Guilherme Masaiti Hirata. A importância dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSCs) na construção de um sistema de justiça consensual no Poder Judiciário Federal Brasileiro. 2023. 160 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Direito e Gestão de Conflitos) – Universidade de Araraquara, Araraquara, 2023.
5. BRITO, Marcella Mourão de. A mediação de conflitos como método de promoção da cultura de paz no ambiente escolar. 2019. 116 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro Universitário Christus, Fortaleza, 2019.
6. SANTOS, Roselia Araújo Rodrigues dos. O direito de ser diferente: o reconhecimento do direito à diferença como política de prevenção e enfrentamento ao bullying. 2023. 127 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Direito e Afirmação de Vulneráveis) – Universidade CEUMA, São Luís, 2023.
7. URBANEK, Lucemar José. Justiça restaurativa como possibilidade de afirmação dos direitos humanos e de diminuição da violência na escola pública. 2019. 174 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2019.
8. CASTRO, José Antônio Toledo de. Enfrentamento à violência contra a mulher no estado de Mato Grosso do Sul:

Quanto aos trabalhos analisados o que mais se aproxima da presente pesquisa é a tese intitulada Educação em Direitos Humanos: a necessária inserção do Plano Nacional em Direitos Humanos em sala de aula da pesquisadora Jaqueline Schimanoski Machado Roberto. Entretanto, trata-se de objeto de estudo limitado à área do Direito, não abrangendo o olhar interdisciplinar da presente pesquisa.

Visualizando os resumos é possível perceber que quanto à produção científica, especificamente em se tratando de artigos publicados na base SciELO, não há forte presença da área das Ciências Sociais Aplicadas com referência à problemática da presente pesquisa. Ainda, conforme já mencionado, no que diz respeito ao Catálogo de Teses e Dissertações - CAPES, há apenas 11 publicações relacionando “Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz” na grande área de Ciências Sociais Aplicadas, demonstrando necessidade de aprofundamento da pesquisa nessa área do conhecimento, em especial, no que concerne ao ambiente escolar pelo olhar freireano.

Em razão do objeto de estudo, e buscando aprofundamento, a pesquisadora concluiu o Curso de Formação: Pedagogia Restaurativa, Evasão Escolar e Abordagem Informada pelo Trauma realizado no período de 04/05/2024 a 02/08/2024, foi organizado pelo Instituto Educinter – Assessoria Educacional Universitária de Pós-Graduação, Extensão e Capacitação LTDA, considerado indispensável para o aprofundamento teórico e prático da presente pesquisa, com foco especial na Pedagogia Restaurativa.

Esse enfoque permitiu à pesquisadora compreender a fundo os princípios e práticas da Justiça Restaurativa (JR), destacando a sua aplicação no contexto educacional como uma ferramenta para a promoção da cultura de paz e a resolução de conflitos, em especial sobre a prevenção ao bullying, e desde então se encontra realizando palestras sobre o tema: “Como Promover a Cultura de Paz no Ambiente Escolar?” para alunos do ensino fundamental, médio e em reuniões de pais,

análise das políticas públicas (2015 a 2021). 2023. Dissertação (Mestrado em Direito) – Fundação Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2023.

9. BAGLIOLI, Brunella Faustini. As políticas públicas como instrumento de emancipação e libertação da mulher vítima de violência doméstica e familiar - uma análise das ações governamentais no município de Vitória. 2022. 143 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2022.
10. ALVES, Wanessa Oliveira. Violência intrafamiliar infantil: a naturalização do fato e a efetividade do sistema da justiça criminal. 2021. 246 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Estácio de Sá, Rio de Janeiro, 2021.
11. ROBERTO, Jaqueline Schimanoski Machado. Educação em Direitos Humanos: a necessária inserção do Plano Nacional em Direitos Humanos em sala de aula. 2023. 168 f. Tese (Doutorado em Direito) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Santo Ângelo, 2023.

abordando o tema de forma leve, dinâmica e focando principalmente na Cultura de Paz em si, colocando em prática todos os aprendizados adquiridos no percurso do Programa e ensinamentos do Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho, que plantou a sementinha e permanece regando ao passar suas vivências e experiências de sua jornada com os Estudos para a paz.

Com relação à Pedagogia Restaurativa, foram exploradas maneiras de restabelecer e fortalecer o diálogo dentro das instituições de ensino, transformando a realidade escolar. Esse aprendizado foi decisivo para a pesquisa, considerando a Pedagogia Restaurativa como uma abordagem que busca construir relações saudáveis e resolver conflitos priorizando o diálogo e a empatia, conforme demonstrado no terceiro capítulo.

A presente pesquisa busca contribuir para o campo teórico sobre a educação em direitos humanos, tratando a necessidade de integrar a discussão no ambiente escolar, como forma de superação da cultura de violência. Assim, a bibliográfica revisada evidencia que a Educação em Direitos Humanos (EDH), alicerçada nos princípios da Cultura de Paz, constitui um instrumento pedagógico essencial para a superação da cultura de violência, promovendo não apenas a conscientização e o empoderamento dos indivíduos, mas também a transformação das estruturas sociais para além das normativas do ordenamento jurídico brasileiro.

CAPÍTULO 1 – NÃO VIOLÊNCIA (AHIMSA): UMA DISCUSSÃO A PARTIR DA CULTURA DE VIOLÊNCIA

A sociedade, historicamente e culturalmente é violenta, é comum sua banalização das mais diversas formas. Hannah Arendt (2010) em seu livro *Sobre a Violência*, elucida que a violência é tão corriqueira que na história é abordada como algo trivial.

Há diversas abordagens e desafios para a compreensão dos conceitos sobre o tema da violência, e precisam ser analisados de acordo com sua estrutura social e histórica. Por exemplo, segundo Arendt, (2010, p. 23), “ninguém questiona ou examina aquilo que é óbvio para todos”, ou seja, aquilo que é comum, que todo mundo em algum momento da vida já presenciou, não causa espanto, é tratado como corriqueiro e natural, e nesse sentido, as pessoas tendem a naturalizar e reproduzir as violências, é o que pode-se denominar de cultura de violência.

Contudo, mesmo considerando que o tema violência é óbvio para todos, Arendt (2010) indica diferenciações necessárias, em que a violência não é somente uma manifestação de poder, pois nem sempre ao exercer o poder se utiliza de violência, contudo, pode-se dizer que a violência é um instrumento utilizado quando quem se encontra no poder percebe que o está “perdendo”. Assim, vislumbra-se que tanto o poder quanto a violência são construções históricas e sociais realizadas pelo próprio ser humano.

Ninguém que se tenha dedicado a pensar a história e a política pode permanecer alheio ao enorme papel que a violência sempre desempenhou nos negócios humanos, e, à primeira vista, é surpreendente que a violência tenha sido raramente escolhida como objeto de consideração especial. (Arendt, 2010, p. 23).

A violência é um fenômeno social complexo, considerando que atinge os mais diversos extratos sociais, não sendo um fenômeno isolado, trata-se de um fenômeno histórico, isto é, a nossa sociedade nasceu em meio a violência. A partir do ponto de vista histórico-social, o fato da violência sempre ter existido e ter sido passada culturalmente, fez com que a compreendêssemos como inerente ao ser humano, o que acabou banalizando e infelizmente “naturalizando” as diversas formas de violência.

Pode-se dizer que a violência também é resultado dos desequilíbrios socioeconômicos nos grandes centros urbanos. As desigualdades são um dos

principais indicadores do nível de violência, uma vez que, onde há maior desigualdade, o índice de violência tende a ser mais elevado.

A violência, no mundo de hoje, parece tão entranhada em nosso dia a dia que pensar e agir em função dela deixou de ser um ato circunstancial, para se transformar numa forma do modo de ver e de viver o mundo do homem. Especialmente, do homem que vive nas grandes cidades – esses grandes aglomerados humanos que se tornam o caldo de cultura de todos os tipos de violência. (Odalía, 2012, p. 9).

Tânia Pellegrini (2008, p. 43) entende como conceito de violência o “uso da força para causar constrangimento ou dano físico, psicológico ou moral a outra pessoa, o que, inapelavelmente, recai em questões ligadas ao crime”.

Márcio Seligmann-Silva (2012) analisa a violência nas últimas décadas, apontando que as vítimas estão concentradas nas camadas sociais mais baixas, o que resulta em uma falta de reação por parte da sociedade contra a violência. Assim como no passado as forças ditatoriais controlavam seus opositores, atualmente, o mesmo ocorre sob a direção dos nossos governantes.

A violência do passado continua na violência do presente. Nosso crescimento econômico tem sido acompanhado de um crescimento astronômico de nossas prisões e de um nível sem precedentes de violência aplicada contra as regiões urbanas mais pobres. Essa fusão das esquerdas com a direita significou a opção pela continuidade de um modelo de democracia perverso, que funciona para uma minoria da população e que mantém em funcionamento um robusto para-choque, que se estende pelos três poderes e permite o livre funcionamento do estado de exceção dentro do aparente estado de direito. (Seligmann-Silva, 2012, p. 65).

Entretanto, pode-se afirmar que a violência não é natural, é uma construção social e histórica, que pode ser desconstruída se o ser humano optar pela não violência.

A não violência é um termo que do sânscrito, Ahimsa, o qual constitui a negação da violência (himsa). Vinda da tradição budista, hindu e jainista, foi trazida por Gandhi ao Ocidente e traduz a ideia de domar e transmutar o sentimento de destruição do outro que existe nos seres humanos (Muller, 2006, p.40).

Ainda, pensando como Gandhi, a não violência pode ser considerado como um meio de vida, e quem utiliza a não violência (ahimsa) não é necessariamente uma pessoa passiva, que simplesmente não reagirá contra a violência, muito pelo contrário, para Gandhi o não violento passivo é covarde e é pior do que o violento

ativo; em caso de injustiça, ser não violento e não agir é permitir que a injustiça siga o seu caminho. O entendimento de Gandhi é que se siga um caminho mais virtuoso ou superior: o de se contrapor a violência com a não violência ativa (Galtung, 2003, p. 43).

Para Bezerra e Kuhlmann a ideia da não violência ativa, ou não violência dos bravos, é tão estranha para o cidadão comum que apresentou-se um exemplo para melhor compreensão:

Quando as crianças começam a frequentar a escola, no geral, recebem as duas primeiras propostas de seus pais: ou não reagir se algum colega bate neles ou reagir com violência igual ou maior para se livrar do agressor. No primeiro caso, a criança se vê numa situação terrível, que é a de não ter nenhum meio para se contrapor; no segundo, ela se iguala ao agressor. (Bezerra; Kuhlmann, 2019, p. 127).

Pensando dessa forma que, por meio das palestras sobre o tema: “Como Promover a Cultura de Paz no Ambiente Escolar?” a pesquisadora busca demonstrar o que é a não violência ativa, ou seja, não é aceitar a violência, não é se calar, não é ser passivo e muito menos ser violento, mas sim ser um “bom amigo”, um líder ativo, resistir ao uso da violência e principalmente ser virtuoso para com seus iguais.

Socialmente, percebe-se que o caminho da violência é muito mais frequente e “fácil” para o ser humano alcançar seus objetivos, ocorre que a sociedade precisa de mudanças ativas, e para isso Ahimsa deve se conectar à Satyagraha, ou seja, pratica-se a não violência para se expor a violência e o logro, o erro, do oponente (Bezerra; Kuhlmann, 2019).

Para crianças e adolescentes ensina-se a expor a violência por meio de comunicação à um adulto responsável, os pais, tutores, e no ambiente escolar, professores, coordenadores e diretores, para que a não violência ativa seja realmente praticada na realidade.

Em razão disso, essa pesquisadora, quando foi convidada a tratar sobre o tema bullying sugeriu expor o tema, contudo focar principalmente na Cultura de Paz, apresentando meios de prevenção tanto ao bullying quanto as demais violências que acontecem diariamente nas escolas.

Com relação a possibilidade de transformação e desconstrução da violência, Byung-Chul Han (2017) descreve e ensina a topologia da violência. O autor descreve a evolução dessa violência em três estágios: começando pela violência da decapitação, característica da sociedade pré-moderna e marcada pela soberania;

passando pela violência da deformação, típica da sociedade moderna e definida pela disciplina; até chegar à violência da positividade, onde a distinção entre liberdade e coerção se torna indistinta, manifestando-se patologicamente no fenômeno da depressão. Nesse processo, a violência transita do visível para o invisível, do físico para o psíquico, do real para o virtual, e de negativa para positiva. Han afirma que esses “estágios representam uma mudança topológica da violência, que se torna cada vez mais internalizada, psicologizada e, conseqüentemente, invisível, perdendo sua negatividade e se tornando autorreferente” (Han, 2017, p. 10-11).

Ainda, a autor destaca que na “era pré-moderna a violência estava presente por todo lado e podia ser vista no universo cotidiano; era uma parte constitutiva essencial da práxis e da comunicação social” (Han, 2017, p. 17). Os governantes utilizavam essa violência como uma demonstração de poder no exercício do domínio público. Assim, as práticas de violência mortal, frequentemente encenadas com a simbologia do sangue, possuíam um significado político ao popularizar, nas praças públicas, o teatro da crueldade.

Frisa-se que Han (2017) contextualiza e historiciza a violência, observando uma mudança topológica dessa comunicação política e social, isto é, a violência se desloca dos palcos abertos e coletivos para uma forma de infecção oculta, marcada pela autoagressão coercitiva e rigorosa. Atualmente, a violência ocorre de maneira intrapsíquica e é “naturalizada” em todos os domínios por meio da autocoerção e da vigilância baseada no desempenho.

A ideia capitalista de que “tempo é dinheiro” está ligada à histeria de acumulação para sobreviver a uma morte condicionada, sem preocupação com o bem-viver. Isto é, a violência se encontra internalizada psicologicamente, fazendo com que as pessoas nem percebam que estão sendo violentadas, o que, segundo o Han (2017), exemplifica a máxima eficiência da violência, considerando a autoviolaência em sua totalidade.

Assim, percebe-se que tanto para Han (2017) quanto para Arendt (2010) a violência e o poder são conceitos distintos. Enquanto o poder é capacidade de submeter pessoas à sua vontade, a violência é a capacidade de “quebrar” o outro para Han (2017).

Ou seja, Arendt (2010) se concentra nas relações de poder entre indivíduos, em contrapartida Han (2017) elucida que a sociedade atual é uma sociedade de desempenho, onde os indivíduos se exploram e se esgotam. Han defende que “o

imperativo do desempenho converte a liberdade em coação; em lugar da exploração estranha entra a autoexploração, sendo que o sujeito de desempenho explora a si mesmo até se ruir. Aqui, a violência e a liberdade coincidem” (2017, p. 182).

Em um cenário de excesso destrutivo de informações em todos os aspectos da vida, a vitalidade é comprometida em favor de hiperatividades sem sentido, impulsionadas por uma violência latente. As pessoas começaram a exercer um controle rigoroso sobre si mesmas, e essa violência se transformou em autoviolência, manifestando-se psicologicamente como ansiedade, depressão e até mesmo o suicídio.

De acordo com a OMS (Organização Mundial da Saúde) a violência define-se como:

Uso intencional da força ou poder em uma forma de ameaça ou efetivamente, contra si mesmo, outra pessoa ou grupo ou comunidade, que ocasiona ou tem grandes probabilidades de ocasionar lesão, morte, dano psíquico, alterações do desenvolvimento ou privações (OMS, 2002, p.5).

No entanto, precisa-se lembrar o fato de que cada sociedade interpreta a violência de uma forma, tendo em vista seus aspectos culturais que estão intrínsecos à violência e aos contextos sócio-histórico, ou seja, o que é considerado violência em determinada comunidade pode não ser considerada em outra, de acordo com os seus valores e percepções.

A cultura, por sua vez, se configura enquanto um processo histórico, onde as vivências são transmitidas através das gerações, é uma espécie de herança. Abbagnano (2007), define cultura como sendo um:

Conjunto dos modos de vida criados, adquiridos e transmitidos de uma geração para outra e entre os membros de determinada sociedade [...] um sistema histórico de projetos de vida explícitos e implícitos que tendem a ser compartilhados por todos os membros de um grupo, ou por membros especialmente determinados [...] corresponde às necessidades fundamentais de um grupo humano [...] Caráter de aprendizado ou transmissão (Abbagnano, 2007, p. 264-265).

A cultura está profundamente conectada à maneira como as pessoas estabelecem relações e interpretam essas interações, atribuindo-lhes um significado. Nesse sentido, a cultura surge através de um processo de assimilação, no qual os indivíduos aprendem e compreendem o que é considerado socialmente aceitável dentro do contexto da sociedade em que estão inseridos. Esse processo envolve a internalização de normas, valores e comportamentos, que são progressivamente adotados e reproduzidos como parte dos padrões sociais.

Dessa forma, pode-se dizer que é a cultura que orienta como as pessoas devem se comportar e como essas práticas são replicadas, tornando-se parte integrante da identidade coletiva e dos costumes de uma determinada comunidade. Assim, a cultura não apenas reflete, mas também molda o comportamento humano dentro da sociedade.

É o que acontece com a violência. A história retrata inúmeros episódios de violência, inúmeras guerras e na sociedade contemporânea a violência continua existindo, continua extremamente presente, tanto as violências descritas como uma ruptura de qualquer forma de integridade da vítima, sejam integridade física, psíquica, moral ou sexual (Safiotti, 2004), como também as estruturais. Toda essa violência que é fruto de uma herança e que passamos a reproduzi-las em nosso cotidiano, pode-se chamar de cultura de violência.

“Por violência entendemos tudo aquilo que impede as pessoas de se autorrealizar como seres humanos, seja por qualquer tipo de violência direta ou pelas chamadas violências estruturais.” (Jares, 2002, p. 131). Observa-se que a violência assume diversas formas: pode ser exercida pelo Estado contra indivíduos, pela sociedade sobre o indivíduo, entre grupos, ou ainda pelo próprio indivíduo contra si mesmo. Dessa forma, ao adotar uma abordagem mais didática para o estudo da violência, é possível classificá-la em diferentes categorias, que apresentas por Galtung (1996) e analisada por Jares (2002) se tornou a base de construção desse primeiro capítulo, por meio da perspectiva do “triângulo de Galtung”.

1.1 A VIOLÊNCIA SOB A PERSPECTIVA DE GALTUNG E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DE PAZ

A concepção de Galtung sobre violência na perspectiva de Jares (2002) no início da década de 1970, parte de uma noção ampla de violência, realizando distinção entre elas: violência pessoal ou direta, violência estrutural ou indireta e violência cultural.

“O tipo de violência na qual existe um ator que comete a violência chamaremos de violência pessoal ou direta, e a violência na qual não há um ator chamaremos de violência estrutural ou indireta” (Galtung, 1985, p. 36 *apud* Jares, 2002, p. 124).

Está edificada dentro da estrutura e se manifesta como um poder desigual e, conseqüentemente, como oportunidades de vida distintas. Os recursos são distribuídos de forma desigual, como ocorre quando a distribuição de renda é muito distorcida, ou quando a alfabetização/ educação é distribuída de forma desigual, ou quando os serviços médicos existentes em determinadas zonas

são apenas para certos grupos, etc. Acima de tudo, quando o poder de decisão acerca da distribuição dos recursos está distribuído de forma desigual (Galtung, 1985, p. 38-39 *apud* Jares, 2002, p. 124).

Galtung define a violência com os três vértices de um triângulo que são: a violência direta, a violência estrutural e a violência cultural; estas duas últimas, na visão de Jares (2002) não são invisíveis, como assinala Galtung, e sim menos visíveis.

Figura 3 – Triângulo da Violência de Galtung



Fonte: Varela, 2020.

Com esse triângulo, Galtung rechaça igualmente a suposta natureza violenta do ser humano e assinala acertadamente que "a paz deve construir-se na cultura e na estrutura, não apenas na 'mente humana', pois o triângulo da violência tem círculos viciosos integrados" (Galtung, 1998, p. 16 *apud* Jares, 2002, p. 126).

A violência cultural, conectada com a violência simbólica, são as que legitimam as outras duas (direta e estrutural) de modo vertical, ou seja, através de propagação de ideias e/ou dogmas que pertencem às camadas para as camadas minoritárias (Duran, 2021).

“Estes três vértices apontam para as direções subjetiva, comportamental e material dos conflitos que interagem e reforçam uns aos outros, dando condições para que melhor se entenda como propagar a Cultura de Paz na sociedade” (Rosas; Salles Filho, 2023, p. 65).

Agressão, homicídio, roubo são exemplos de violência explícita, ou seja, é cometida pelo próprio autor. Já a violência estrutural resulta dos efeitos periódicos de um comportamento social, como a discriminação, marginalização e exploração. Salles Filho (2016, p. 69) elucida que “a violência estrutural (indireta) como aquela que

acontece na vida em sociedade e a violência direta, aquela onde o ataque se dá de pessoa para pessoa (ou a qualquer ser vivo)". Outrossim, na visão de Rosas e Salles Filho (2023, p. 66) "cabe destacar que a violência estrutural é fundamental para entender a perspectiva da violência, especialmente em países marcados com a desigualdade social enorme, como o Brasil".

Um exemplo de violência cultural se encontra na masculinização da violência em que "mais de 90% da violência direta em todo o mundo é praticada por homens, de modo que é preciso desmistificar os mitos masculinos" (Galtung, 1998, p. 74; Jares, 2002, p. 126).

Este tipo de violência destaca a intolerância, a falta de respeito, a discriminação que trata certos grupos de pessoas como os idosos, as crianças, as pessoas de diferentes etnias, crenças, valores e costumes diferentes daquela que está praticando a discriminação. Não há tolerância com aquilo que se julga inferior, denotando uma violência perniciososa que não permite a pacificação social.

A violência estrutural, como descrita por Galtung, emerge das desigualdades intrínsecas nas sociedades, perpetuando injustiças e opressões de maneira velada.

Estabelecida como uma forma indireta de violência, cujas raízes se encontram na distribuição desigual de poder e recursos dentro ou entre sociedades, a violência estrutural caracteriza-se por ser, na maioria das vezes, latente, invisível ou disfarçada. Ela se manifesta por meio das desigualdades sociais, das injustiças sistemáticas, da pobreza, da exploração e da opressão institucionalizada. Nesse contexto, enquanto o conceito de paz negativa refere-se apenas à ausência de violência direta (física), a paz positiva, conforme proposta por Galtung, implica a superação da violência estrutural e se articula com a noção de justiça social (Oliveira, 2017, p. 156-157).

Analisando a perspectiva do triângulo da violência de Galtung, pode-se extrair que a compreensão superficial da paz muitas vezes se limita à ausência de guerra ou violência, sem considerar as causas profundas dos conflitos. Essa visão restrita é denominada "paz negativa" e, apesar de bem-intencionada, falha em abordar as reais necessidades para a construção de uma paz duradoura. Como observa Salles Filho (2016, p. 163).

Podemos dizer que é uma percepção relacionada à "paz negativa", a qual implica em dizer a paz como ausência de guerra, violência, conflito, que resulta algumas vezes em passeatas, palestras, entre outros que até intencionam a paz, porém sem problematizá-la, ficando nas imagens como a "pombinha branca" ou frases de efeito vazias de sentido prático. Portanto, a noção de "paz negativa" traz como pano de fundo a ideia de que só alcançaremos a paz se não tivermos conflitos, violência e guerras. Nesse caso, justificam-se frases como "acabando com o inimigo teremos paz" ou ainda "a paz é a harmonia do ser", que são objetivamente condições impossíveis de viabilizar nas sociedades e no momento histórico em que vivemos.

“Se a paz é a negação da violência, e se ela é um ideal, então seria demasiadamente pouco rechaçar apenas a violência direta e física. É preciso, também, rechaçar outras formas de violência.” (Galtung, 1984 *apud* Duran, 2021).

O conceito de paz é geralmente associado à ausência de guerra. Assim, “guerra” e “paz” permanecem sendo vistos como conceitos opostos. Embora representem extremos distintos, é importante considerar que entre os dois polos existem situações intermediárias que merecem uma reflexão mais detalhada.

Esta perspectiva tem forte influência da tradição romana da paz, onde a paz é percebida como contrário da guerra e onde o Estado seria o responsável em regular as relações sobre violência e não violência (Salles Filho, 2016, p. 178).

O que é Paz? Serrano (2002, p. 83) ensina que “a paz é um valor, um dos principais valores da existência humana, e afeta todas as dimensões da vida: interpessoal, intergrupar, existe igualdade e reciprocidade de relações.”

Ainda, de acordo com os ensinamentos de Serrano (2002, p. 95) a paz positiva inclui atributos essenciais, como:

Objetivar um grau reduzido de violência e um grau elevado de justiça; Perseguir e fomentar a igualdade, a justiça, a auto-realização e a harmonia social; Modificar as situações de violência estrutural que contribuam para desenvolver a violência direta; Conceber a paz como um processo dinâmico que começa pelas pessoas e que se desenvolve nas relações interpessoais e nos grupos; Enfrentar crises e conflitos de forma negativa; Reduzir os conflitos destrutivos lutando por uma solução não-violenta.

No que concerne a paz negativa, que muitas vezes se restringe a simplesmente evitar conflitos e violência, não aborda a complexidade das condições necessárias para uma paz duradoura, conforme ensina Salles Filho (2016, p. 164):

Assim, a perspectiva de “paz positiva” é dinâmica, considera as contradições e a diversidade, a qual está aberta para as diferentes realidades, conflitos e problemáticas da sociedade, abrindo interfaces com questões estruturais, dos valores humanos, do meio ambiente e relações interpessoais, no sentido de sua utilização como elemento pedagógico no interior das escolas. Nesse contexto, quando os conceitos de Educação para a Paz, no aprofundamento entre as diferenças da “paz positiva” e “paz negativa” são apresentados, podemos ampliar a visão sobre uma Educação para a Paz com forte sentido pedagógico, que se afaste do senso comum e imprima uma característica consistente nos processos de prevenção das violências e mediação de conflitos escolares.

Seguindo o contexto do modelo de Galtung, a paz também é estruturada em um triângulo, sendo composta por três dimensões: paz direta, paz estrutural e paz cultural,

conforme imagem²:

Figura 4 - Triângulo da Violência e da Paz de Galtung



Fonte: Oliveira, 2017.

A Figura 4 adaptada por Oliveira (2017, p. 160) apresenta o modelo teórico do Triângulo da Violência e da Paz, desenvolvido por Johan Galtung (1996), no qual a violência e a paz são analisadas a partir de três dimensões interconectadas: direta, estrutural e cultural. Esse modelo amplia a compreensão da violência, demonstrando que sua erradicação não ocorre apenas pela supressão de atos físicos, mas exige transformações profundas nas estruturas sociais e culturais que legitimam práticas excludentes e opressivas.

Segundo Oliveira (2017, p. 160), ao interpretar Galtung, “a violência direta é apenas a manifestação visível de um problema muito mais profundo, sustentado por fatores estruturais e culturais que o perpetuam ao longo do tempo”. No triângulo da esquerda, observa-se a estrutura da violência, que já foi analisada no presente estudo. Dessa forma, o modelo de Galtung destaca que a violência vai além das agressões físicas, sendo perpetuada por estruturas econômicas, políticas e culturais que favorecem determinados grupos enquanto oprimem outros.

O triângulo da direita ilustra o conceito de paz positiva, na qual a ausência da violência direta (paz negativa) não é suficiente para a construção de uma sociedade equitativa. Para Galtung (1996, p. 22), “não basta interromper conflitos armados; é

² Adaptado de GALTUNG, Johan. *Peace by Peaceful Means: Peace and Conflict, Development and Civilization*. Oslo: PRIO, 1996. *Apud* OLIVEIRA, Gilberto Carvalho de. Estudos da paz: origens, desenvolvimentos e desafios críticos atuais. **Revista Carta Internacional**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 148-172, 2017.

necessário reconstruir sociedades de forma que as condições que geram a violência não sejam mais reproduzidas”. Isso significa que a construção da paz exige a eliminação da violência estrutural e cultural, promovendo e perpetuando o respeito aos direitos humanos.

No contexto educacional, essa abordagem reforça a necessidade de uma educação em direitos humanos que não apenas ensine valores pacificadores, mas também atue para transformar as estruturas escolares que reproduzem exclusão e desigualdade. Portanto, a Figura 1 representa a transição entre um cenário de violência, no qual diferentes formas de opressão se interligam, para um modelo de paz, onde a transformação estrutural e cultural é essencial para a construção de sociedades mais democráticas.

Essa visão é essencial para a EDH, pois reforça que a cultura de paz não se limita à ausência de conflitos, mas implica um processo contínuo de transformação social e educacional. Dessa forma, a aplicação da teoria de Galtung no contexto escolar possibilita a construção de práticas pedagógicas voltadas à inclusão, ao respeito à diversidade e à superação das desigualdades, promovendo uma educação verdadeiramente emancipadora, conforme será elucidado com maior atenção no terceiro capítulo.

Pode-se compreender a Cultura de Paz como uma alternativa a essa Cultura de Violência que se encontra enraizada na sociedade, em especial no ambiente escolar. De encontro a isso a Cultura de Paz, compreende valores, atitudes e modos de viver que rejeitam todo tipo de violência, se apoiando no discurso do diálogo e da resolução de conflitos de forma não violenta (Salles Filho, 2019).

Salles Filho (2019, p. 13) conceitua Cultura de Paz, ao relacionar a Cultura de Violência:

Tal perspectiva denota uma dimensão ligada a inúmeros valores como altruísmo, respeito, tolerância, bondade, generosidade, harmonia etc. Estes atributos conferem à paz uma dimensão que deve, ou deveria fazer parte do cotidiano das pessoas. Porém, um traço definidor da humanidade, em diferentes tempos, espaços e momentos históricos é justamente o oposto, a violência, que conduz as práticas e relações entre as pessoas, grupos, países e, até mesmo na relação com o planeta. Violências de múltiplas formas, das diretas às indiretas, visíveis ou invisíveis, das agressões à pobreza, passando pelas guerras e falta de alimento, em dimensões consideradas dramáticas e contraditórias nesta segunda década do século XXI.

A análise da violência segundo o triângulo de Galtung revela a complexidade das manifestações violentas na sociedade. A distinção entre violência direta, estrutural e

cultural oferece uma compreensão mais abrangente das formas pelas quais a violência pode se manifestar na vida cotidiana, em especial, no ambiente escolar. Essa visão mais profunda desafia a concepção simplista de paz como mera ausência de conflitos e destaca a necessidade de uma abordagem mais holística para a construção de uma cultura de paz.

A concepção positiva de paz se relaciona com o conceito de justiça social e de desenvolvimento, além dos conceitos de direitos humanos e democracia, estabelecendo um vínculo entre os direitos humanos e o desenvolvimento econômico e social. Ou seja, direitos humanos e democracia são dois conceitos que se requerem mutuamente (Jares, 2002).

Salles Filho (2016) ao analisar a Educação para a Paz vistas em Guimarães (2005) ensina que inicialmente existia uma Educação para a Paz voltada a enfrentar a cultura de guerras, depois disso, o foco deslocando-se para questões sociais ao longo das décadas, caminhando para certa individualização da paz como serenidade interior, abrindo-se aos conceitos mais ampliados sobre as violências estruturais.

Diante do entendimento dinâmico da violência apresentado por Galtung, surge a necessidade de explorar as potenciais transformações que podem ocorrer no ambiente escolar a partir dessa compreensão. A escola desempenha um papel essencial na formação de cidadãos conscientes de seus direitos, responsáveis e comprometidos com a sociedade, sendo um ambiente propício para a disseminação de valores, conhecimentos e práticas que promovem a convivência pacífica e o respeito mútuo entre os indivíduos.

Para tanto, refletir acerca do ambiente escolar em conjunto com a Cultura de Paz, se faz necessário no sentido de pensar que a escola não se limita a apenas ao ensino acadêmico, mas também abrangendo aspectos sociais. A Cultura de Paz incentiva o desenvolvimento de habilidades empáticas e de responsabilidade cidadã. Com base no modelo teórico do Triângulo da Violência e da Paz de Galtung, pode-se pensar estratégias educativas que não se concentrem apenas na violência direta, mas também abordem as estruturas e normas que sustentam a violência cultural e, principalmente, a violência estrutural.

1.2 RELAÇÃO VIOLÊNCIA-PAZ-CONFLITOS E CONVIVÊNCIAS NO AMBIENTE ESCOLAR

A compreensão dos diferentes tipos de violência e a distinção entre paz negativa e positiva fornecem uma base sólida para reavaliar e reformular as práticas educativas.

Jares (2002) afirma que a Educação para a paz é uma estratégia de aproximação das gerações através da transmissão de valores essenciais à convivência em sociedade. Esse tipo de educação vai além da simples ausência de violência, abrangendo também o desenvolvimento de valores como a justiça, a igualdade e os direitos humanos.

A Educação para a Paz é frequentemente associada aos temas como direitos humanos, cidadania global, resolução de conflitos, e sustentabilidade ambiental, com o objetivo de formar cidadãos conscientes e ativos na promoção de uma sociedade mais pacífica.

Em 13 de setembro de 1999 a Organização das Nações Unidas (ONU) reconheceu que a paz não é apenas a ausência de conflitos e que também requer um processo positivo, dinâmico e participativo em que se promova o diálogo e se solucionem os conflitos dentro de um espírito de entendimento e cooperação mútuos na “Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz”.

A Constituição Federal, em seu art. 6º, iniciando o Capítulo “Dos Direitos Sociais” enfatiza o direito à educação, tratando-se de um direito fundamental. José Luiz Quadros de Magalhães (2000) salienta sobre a importância e o poder da educação em preparar o ser humano para pensar, e conseqüentemente, instrumentalizá-lo a exercer os demais direitos fundamentais:

É o direito à educação um dos mais importantes direitos sociais, pois é essencial para o exercício de outros direitos fundamentais. É a educação instrumento para o direito à saúde e para a proteção do meio ambiente, preparando e informando a população sobre a preservação da saúde e respeito ao meio ambiente. Educação não é apenas o ato de informar. Educação é a conscientização, ultrapassando o simples ato de reproduzir o que foi ensinado, preparando o ser humano para pensar, questionar e criar (Magalhães, 2000, p. 279).

O Princípio da Dignidade da Pessoa Humana protege e pressupõe a educação como mínimo existencial para a efetivação do exercício da cidadania, necessitando para isso, de uma educação encorajadora.

Ao contrário de soluções assistencialistas, o que de fato deve ocorrer para uma sociedade se tornar democrática e participativa é uma solução por meio de uma educação encorajadora, que proponha ao povo uma reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo e suas responsabilidades, educação que enseje a humanização (Freire, 1967, p. 59).

Alguns direitos fundamentais permanecem vulneráveis, como é o caso da falta de moradia, emprego, saúde, segurança e educação. O resultado do descaso nessas áreas incentiva o consumo e a venda de drogas ilícitas, o aumento da violência doméstica, criando um ciclo difícil de ser quebrado, surtindo efeitos indesejáveis no cotidiano do ambiente escolar.

Nesse cenário, há que se dizer que crianças e adolescentes são sujeitos de direitos, como direito à família, educação, saúde, segurança e cultura, resumidamente, possuem direitos a uma boa qualidade de vida.

Essa compreensão da criança/adolescente ser considerada como sujeito foi definida legalmente, no ordenamento jurídico brasileiro, a partir do Estatuto da Criança e Adolescente, considerado um marco histórico na conquista dos direitos das crianças e adolescentes, oriundo de diversas lutas sociais.

A palavra “sujeito” traduz a concepção da criança e do adolescente como indivíduos autônomos e íntegros, dotados de personalidade e vontade próprias que, na sua relação com o adulto, não podem ser tratados como seres passivos, subalternos ou meros “objetos”, devendo participar das decisões que lhes dizem respeito, sendo ouvidos e considerados em conformidade com suas capacidades e grau de desenvolvimento (Brasil, 2006, p. 26).

O Estatuto da Criança e do Adolescente dispõe sobre a proteção integral de crianças e adolescentes e sobre estes gozarem de todos os direitos fundamentais, inerentes à pessoa humana, a fim de lhes proporcionar o desenvolvimento no aspecto físico, moral, bem como espiritual, mental e social, com dignidade e liberdade. Para tanto, fora estipulado que é criança aquela com até 12 anos de idade incompletos e adolescente aquele entre 12 e 18 anos de idade (Brasil, 1990).

Relacionando-se ao tema de estudo, os índices de violência em nosso país são assustadores, se tornando um assunto banal na sociedade e inclusive nas escolas, sendo imprescindível procurar alternativas e maneiras construtivas de relações sociais mais qualitativas, com vistas à resolução de conflitos de forma não violenta e a aproximar a sociedade da construção de uma Cultura de Paz (Salles, 2020).

Deve-se aliar à Cultura de Paz à proposta da Comunicação Não Violenta (CNV) como caminho viável para a (re)construção da paz em seu sentido amplo e, ao mesmo tempo, relacional (Salles, 2020). Isto é, a comunicação, os círculos de conversas, a reflexão, as práticas restaurativas, devem ser considerados alternativas da construção da Cultura de Paz e resoluções de conflitos.

Pode-se afirmar que a Educação não violenta é uma abordagem pedagógica específica que se concentra em evitar todas as formas de violência no ambiente escolar, podendo se utilizar da metodologia e princípios da Comunicação Não Violenta (CNV), enfatizando a importância de criar um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor, em que as relações são baseadas na empatia e na cooperação.

Jares ressalta que o “conflito terá mais possibilidades de ser resolvido de forma positiva quando ocorre em um meio social de estruturas participativas democráticas e cooperativas” (Jares, 2007, p. 88). Salles Filho (2016) expõe que os conflitos podem ocorrer tanto a nível pessoal quanto coletivo e, são considerados como inevitáveis aos seres humanos, pois são frutos das diferenças básicas de perspectivas.

Para se compreender os conflitos e como abordá-los de forma eficaz, Jares (2002) oferece quatro elementos didáticos essenciais e Salles Filho (2016, p. 190-191) os analisa da seguinte forma:

O primeiro são as causas que o provocaram, ou quais as divergências, as situações contraditórias que geraram os conflitos. Em termos pedagógicos isto é relevante, pois, dá visibilidade aos fatores que influenciaram as atitudes das pessoas que levaram ao comportamento conflitivo. Entender e esclarecer o conflito são medidas importantes que pode subsidiar as primeiras estratégias para promover sua mediação e resolução não violenta. O segundo elemento nos conflitos são os protagonistas que, quando detectados, em meio às situações complexas, também ajudam a entender os motivos que levaram ao conflito. Os padrões pessoais de comportamento, formas de verbalização, posturas corporais, tudo isso são formas vivas do conflito. O terceiro elemento de análise do conflito é o processo que se seguiu após, quer dizer, o que houve de desdobramento dos conflitos. Na maioria dos casos, como não incorporamos uma cultura de resolução de conflitos, eles transformam-se em violências das mais variadas formas (agressão verbal, psicológica e física, assédio moral, racismo, homofobia, xenofobia, homicídio, chacinas e massacres). Isso mostra a necessidade do aprendizado de técnicas de solução de conflitos nos diversos espaços sociais e em especial nos espaços educacionais, onde diferenças e conflitos têm espaço privilegiado entre alunos e alunos, professores e alunos, professores e gestão, etc. O quarto elemento é o contexto no qual se produziu o conflito, evidenciando o que muitas vezes é dito, que a violência em si é apenas a “ponta do iceberg”, que geralmente aponta cerca de 10% para fora da água. Dizemos que os outros 90% submersos são os conflitos escondidos nas relações contextuais e não solucionados, que eclodem em determinado tempo em violências.

Após, Salles Filho (2016, p. 192)³ projetou uma tríade da relação violência- paz- conflitos e convivências, voltada para a Educação para a Paz.

Figura 5 - Tríade da relação violência-paz-conflitos e convivências

Fig. 1 – Tríade da Educação para a Paz.



Para Salles Filho (2016) primeiramente há os CONFLITOS, no alto do triângulo como elemento básico, inevitável e esperado nas relações humanas. Nas bases da figura, se têm duas dimensões, a PAZ e as VIOLÊNCIAS, demonstrando que ambas estão condicionadas aos conflitos, no caso da paz aos conflitos mediados positivamente e solucionados e no polo contrário a violência, resultado dos conflitos não solucionados e transformados em situações agressivas em vários sentidos.

Dentro da figura, se tem a expressão CONVIVÊNCIA, que se refere aos métodos empregados para compreender e superar os conflitos. “Nesse caso seriam as práticas pedagógicas da Educação para a Paz, como o conjunto de vivências e conhecimentos desenvolvidos como forma de entender os processos conflitivos e superá-los com aprendizagem efetiva” (Salles Filho, 2016, p. 191).

No cenário escolar, entre Cultura de Paz e Cultura de Violência, a pesquisa de Salles Filho (2016) evidencia as possibilidades da Educação para a Paz, estabelecendo cinco elementos, que articulados e integrados, convergem para a efetiva organização desta Educação nas escolas, denominados “pedagogias integradas da Educação para a Paz” sendo eles: Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências/Convivências que serão analisados

³ SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de Paz e Educação para a Paz: olhares a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin**. 2016. 357f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Paraná, 2016. P. 192. Disponível em: < <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1211/1/Nei%20Alberto%20Salles%20Filho.pdf> > Acesso em: 19 de março de 2024.

detalhadamente e com maior enfoque no terceiro capítulo.

Pensando-se na possibilidade de unir o conceito de Justiça Restaurativa e Práticas Restaurativas, a pesquisadora fez o Curso de Formação: Pedagogia Restaurativa, Evasão Escolar e Abordagem Informada pelo Trauma (2024) buscando a melhor compreensão das práticas restaurativas no ambiente escolar, relacionando, por exemplo com a Pedagogia Restaurativa, que também será analisada e melhor compreendida no terceiro capítulo desta dissertação.

Para isso, inicialmente deve-se compreender que a Justiça Restaurativa é contemplada pela Organização das Nações Unidas (ONU) no enunciado da Resolução nº 2002/12, editada pelo seu Conselho Econômico e Social, sendo entendida como uma aproximação, através de um processo cooperativo, em que as partes interessadas buscam corrigir as consequências vivenciadas por ocasião da infração, a resolução do conflito, a reparação do dano e a reconciliação entre as partes (Orsini; Lara, 2012).

Isso se dá em razão dessa prática objetivar o alcance de outro olhar em relação ao crime, voltada à reparação dos danos causados às vítimas e à reconstrução das relações humanas afetadas pelo delito (Caravellas, 2009).

A partir da publicação da obra de Howard Zehr - “Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice” (Trocando as Lentes: Um Novo Foco sobre Crime e Justiça), em 1990, a Justiça Restaurativa passou a despertar interesse de pesquisadores em várias partes do mundo. No Brasil, a Justiça Restaurativa tem sido utilizada principalmente para o tratamento dos conflitos juvenis (atos infracionais) e em crimes de menor potencial ofensivo nos Juizados Especiais Criminais, com o apoio da Secretaria da Reforma do Judiciário (Ministério da Justiça) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (Orsini e Lara, 2012).

A Justiça Restaurativa (Resolução CNJ 225/2016) se constitui como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato, são solucionados de modo estruturado na seguinte forma:

- I - é necessária a participação do ofensor, e, quando houver, da vítima, bem como, das suas famílias e dos demais envolvidos no fato danoso, com a presença dos representantes da comunidade direta ou indiretamente atingida pelo fato e de um ou mais facilitadores restaurativos;
- II - as práticas restaurativas serão coordenadas por facilitadores restaurativos capacitados em técnicas autocompositivas e consensuais de solução de

conflitos próprias da Justiça Restaurativa, podendo ser servidor do tribunal, agente público, voluntário ou indicado por entidades parceira;
 III - as práticas restaurativas terão como foco as necessidades de todos os envolvidos, a responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente para o fato danoso e o empoderamento da comunidade, destacando a necessidade de reparação do dano e da recomposição do tecido social rompido pelo fato danoso e as implicações para o futuro. (Resolução CNJ 225/2016).

Ou seja, todos os participantes envolvidos nos fatos danosos serão ouvidos, poderão se manifestar e declarar seus sentimentos através de um diálogo autêntico.

O diálogo autêntico — reconhecimento do outro e de si no outro — constitui uma decisão e um compromisso ético com a construção de um mundo comum. Não existem consciências vazias; por isso, os seres humanos não se humanizam senão ao humanizar o mundo. Em termos diretos: os homens tornam-se humanos à medida que trabalham juntos para transformar o mundo em uma mediação constante entre consciências que coexistem em liberdade. Àqueles que constroem, coletivamente, esse mundo humano, cabe a responsabilidade de orientá-lo e dar-lhe direção (Freire, 1987, p. 28-29).

Desse modo, dentro de uma cultura de práticas restaurativas e de paz, é preciso, em primeiro lugar, reconhecer o conflito, pois esse é o primeiro passo para que possamos ouvir o outro lado e começar um diálogo com respeito e igualdade.

Vislumbra-se que a realidade escolar é diversa da dos Juizados Especiais Criminais, a justiça restaurativa é voltada aos crimes ou conflitos em geral, diferente do objetivo da Pedagogia Restaurativa, que de acordo com o Projeto de Lei n.1482/2023 da Deputada Federal Professora Goreth busca “disseminar o respeito à identidade e à diversidade individual e coletiva dos cidadãos como forma de promoção da tolerância e de enfrentamento à violência”, podendo ser compreendida por meio da análise das “pedagogias integradas da Educação para a Paz” (Salles Filho, 2016). De acordo com Nunes (2011) o enfrentamento do conflito pela forma repressiva é substituído por forma não violenta de resolução por meio das práticas restaurativas, que acabam se transformando em ações pedagógicas, como realmente deve ser feito na escola, que é um local de socialização e de aprendizado de uma Cultura de Paz. Isto é, esse estímulo na resolução pacífica de conflitos, utilizando estratégias de mediação, círculos restaurativos, diálogo autêntico, como forma de fortalecer a convivência pacífica na escola, todas essas práticas restaurativas podem sim ser transformadas em ações pedagógicas.

Nesse cenário, vislumbra-se que a Comunicação Não Violenta e as práticas restaurativas podem ser consideradas alternativas eficazes para melhorar as relações sociais e resolver conflitos de forma não violenta. As pesquisas de Nunes, Jares e

Salles Filho oferecem ferramentas valiosas para analisar e compreender os conflitos, sugerindo abordagens práticas para sua mediação e resolução, isto é, promovendo uma convivência mais pacífica e construtiva no ambiente escolar.

1.3 VIOLÊNCIA COMO INSTRUMENTO DE OPRESSÃO: REFLEXÕES A PARTIR DA PEDAGOGIA DO OPRIMIDO

A violência, na perspectiva freireana, transcende a agressão física, configurando-se como um sistema que perpetua a opressão por meio da educação, das relações sociais e da estrutura política. Segundo Freire (1987, p. 29), “até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de opressão, ‘aceitam’ fatalistamente a sua exploração”.

Essa observação evidencia como a opressão se naturaliza na sociedade, perpetuando-se pela internalização dos valores do opressor pelos próprios oprimidos. Freire (1987) destaca que a violência estrutural é mantida por meio da chamada “educação bancária”, a qual reduz os educandos a receptáculos passivos de conhecimento, sem promover a reflexão crítica. Conforme o autor, “na educação bancária, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (Freire, 1987, p. 33). Vislumbra-se que esse modelo pedagógico reforça a passividade e inviabiliza o desenvolvimento da consciência crítica, uma vez que não possibilita aos estudantes a construção do conhecimento de maneira ativa e autônoma.

A educação bancária é caracterizada pela transmissão vertical do saber, na qual o educador detém o monopólio do conhecimento e os educandos são meros receptores de informações. Essa estrutura impede a problematização da realidade e mantém os educandos em uma posição de subordinação intelectual. Esse sistema mantém a dicotomia educador-educando, na qual o primeiro assume o papel de detentor absoluto do saber, enquanto o segundo é um sujeito passivo, destinado a armazenar informações sem questioná-las. Freire critica essa abordagem afirmando que “na visão ‘bancária’ da educação, o ‘saber’ é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber” (Freire, 1987, p. 33).

Outro aspecto fundamental da educação bancária é a ausência do diálogo como ferramenta de ensino-aprendizagem. Freire (1987) enfatiza que quanto mais os educandos vão recebendo os depósitos passivamente, tanto menos desenvolvem a

consciência crítica sobre a realidade que os cerca. Dessa maneira, esse modelo pedagógico não apenas perpetua a alienação, mas reforça a aceitação passiva das estruturas de poder e da ordem vigente.

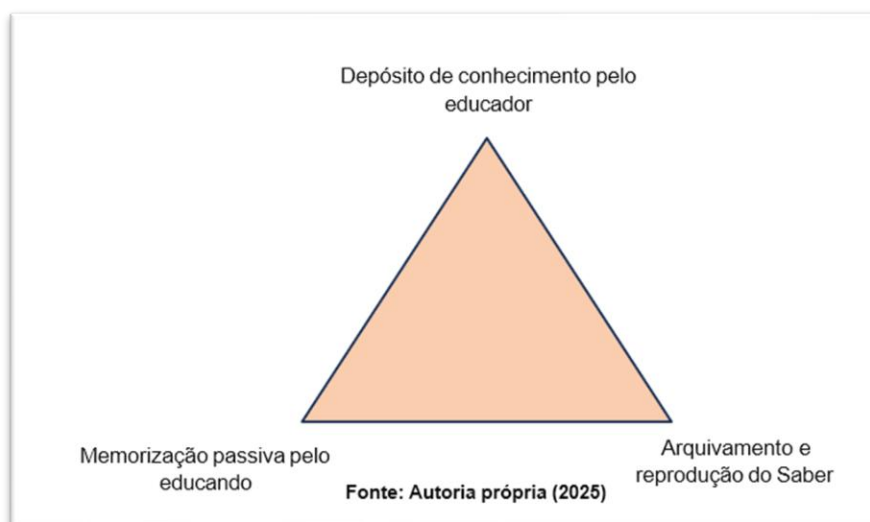
Freire (1987, p. 33) denuncia que a educação bancária transforma os educandos em “vasilhas”, “recipientes a serem enchidos” pelo educador. Esse processo impede a reflexão crítica, tendo em vista que os educandos não participam ativamente da construção do conhecimento, mas apenas recebem conteúdos preestabelecidos. Como consequência, a realidade lhes é apresentada de forma fragmentada e descontextualizada, sem que sejam incentivados a problematizá-la em suas próprias realidades.

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Dessa maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. Em lugar de comunicar-se, o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. (Freire, 1987, p. 33).

No modelo tradicional, a comunicação é unilateral: o educador fala, e o educando escuta e memoriza. Essa abordagem compromete o desenvolvimento da autonomia intelectual e da criatividade, aspectos essenciais para uma educação verdadeiramente libertadora. Essa reflexão reforça a necessidade de uma relação horizontal entre educador e educando, em que o aprendizado ocorre de maneira compartilhada e dinâmica.

Ou seja, o modelo pedagógico de educação bancária se baseia apenas na ideia de que o conhecimento é transmitido passivamente pelo educador e armazenado pelos educandos, sem reflexão crítica, de acordo com o diagrama:

Figura 6 – Diagrama da Educação Bancária



Fonte: A autora, 2025.

Para representar a Educação Bancária, a pesquisadora se inspirou no Triângulo da Violência e da Paz de Johan Galtung, que demonstra como diferentes formas de violência estão interligadas e sustentam uma lógica de opressão. Assim como Galtung organiza a violência direta, estrutural e cultural em um triângulo para evidenciar a relação entre elas, utilizei essa mesma estrutura para ilustrar a hierarquia e a opressão presentes na Educação Bancária, conforme criticado por Paulo Freire.

Na vértice superior, posiciona-se o educador, simbolizando sua posição de autoridade, análoga à violência direta no triângulo de Galtung, que é visível e exercida de maneira explícita. O educador assume o papel de agente ativo e depositante do conhecimento, detendo o monopólio da informação e limitando a participação dos educandos no processo de aprendizagem.

Na base do triângulo, encontram-se os educandos, em uma posição subordinada e passiva, similar à forma como a violência estrutural e cultural sustentam a violência direta no modelo de Galtung. Os estudantes são reduzidos à função de memorizadores de conteúdos, recebendo o saber sem a possibilidade de questionamento crítico. A ausência de um processo dialógico impossibilita a construção ativa do conhecimento, restringindo os educandos à mera reprodução e arquivamento da informação imposta pelo educador.

O fluxo do conhecimento nesse modelo ocorre de maneira unidirecional, ou seja, de cima para baixo, sem permitir um retorno crítico. Assim como no Triângulo da Violência, onde os diferentes tipos de violência se interligam para manter estruturas

de dominação, a educação bancária reforça a manutenção do status quo, eliminando qualquer perspectiva de transformação social. O educador transmite, os educandos recebem e reproduzem, e o sistema educacional permanece inalterado.

Essa estrutura legitima práticas autoritárias no ensino, sustentando uma concepção de educação em que aprender significa apenas absorver informações, e não construir conhecimento de forma crítica e emancipatória. Seguindo os ensinamentos de Johan Galtung, a lógica do diagrama da educação bancária pode ser compreendida como violência cultural, uma vez que naturaliza a hierarquia do saber e de certa forma justifica a exclusão da participação ativa dos educandos, perpetuando um modelo de ensino que reforça a dominação. O uso da representação triangular foi essencial para evidenciar essa relação de poder dentro do modelo educacional, demonstrando como a hierarquia e a exclusão do pensamento crítico são naturalizadas e perpetuadas no sistema educacional, consolidando a violência cultural no ensino. Dessa forma, a Educação Bancária não apenas perpetua o conformismo, mas também sustenta e justifica desigualdades sociais, contradizendo os princípios de uma Educação para a Paz, que valoriza o diálogo, a cooperação e a construção coletiva do saber.

A desumanização é uma consequência direta da opressão. De acordo com Freire (1987, p. 29), “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão”. Esse pensamento reforça que a libertação dos oprimidos deve ser um processo coletivo e transformador, rompendo com a lógica da submissão e da dominação. Os oprimidos, frequentemente, internalizam a visão de mundo imposta pelos opressores e reproduzem esse sistema. Freire (1987, p. 19) observa que “os oprimidos, quando imersos na própria engrenagem da estrutura dominadora, temem a liberdade, enquanto não se sentem capazes de correr o risco de assumi-la”. Esse fenômeno perpetua o ciclo da violência e da opressão, dificultando a transformação social.

A verdadeira educação, segundo Freire (1987), deve ser concebida como prática de liberdade, pelo qual os homens, enquanto seres inconclusos, se tornam capazes de agir no mundo. Isso significa que a educação não deve servir como instrumento de domesticação, mas sim como meio de emancipação dos sujeitos, possibilitando a compreensão crítica da realidade e a participação ativa na construção de uma sociedade mais igualitária.

Entretanto, esse processo de emancipação não ocorre sem desafios. O medo

da liberdade, conforme Freire (1987, p. 12), é um dos principais obstáculos à superação da opressão, pois “o medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe”. Esse receio é um dos mecanismos que mantêm os oprimidos na condição de submissão, dificultando sua libertação e perpetuando a dependência estrutural imposta pelo sistema opressor.

A libertação dos oprimidos não ocorre espontaneamente, sendo necessária uma conscientização progressiva. Freire (1987, p. 19) destaca que “a libertação é um parto. É um parto doloroso”, pois exige o enfrentamento das estruturas de opressão e a construção de novas formas de organização social e política. Esse processo não se limita a mudanças individuais, mas requer uma transformação coletiva que ressignifique as relações de poder e participação em sociedade.

A violência estrutural também se manifesta por meio do silenciamento dos oprimidos. Segundo Freire (1987, p. 101), “na estrutura opressora, os oprimidos são proibidos de dizer sua palavra”. Esse silenciamento não é apenas literal, mas simbólico, refletindo-se na exclusão de vozes marginalizadas nos processos decisórios e na negação da participação ativa dos sujeitos na construção da sociedade. Dessa forma, a educação libertadora se contrapõe ao modelo tradicional de ensino, que Freire denomina de “educação bancária”.

Conforme explica o autor (1987, p. 39), “o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa”. Esse modelo promove a interação e a construção coletiva do conhecimento, permitindo que educador e educando participem ativamente do processo educativo.

O diálogo desempenha um papel central na pedagogia libertadora. Para Freire (1987, p. 46), “o diálogo verdadeiro não pode existir sem humildade, sem fé nos homens e sem esperança”. É por meio do diálogo que os oprimidos desenvolvem sua consciência crítica, rompem com a passividade e se tornam agentes de transformação social.

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de pronúncia do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais. Não há também diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.

A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem analógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens; sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter esse poder prejudicado.

Esta possibilidade, porém, em vez de matar no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece-lhe, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. Não gratuitamente, mas pela luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver. Sem esta fé nos homens, o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocicadamente paternalista. Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este sentimento entre seus sujeitos. Por isto inexiste esta confiança na antidialogicidade da concepção “bancária” da educação. (Freire, 1987, p. 46)

A opressão se justifica por meio de mitos e narrativas que mantêm os dominados alienados. Freire (1987) alerta que a opressão tende a justificar-se através de mitos que são inculcados nos oprimidos. Ou seja, questionar esses mitos é essencial para romper com o ciclo da opressão e iniciar um processo de conscientização que permita uma nova leitura da realidade e a construção de alternativas à ordem dominante. Ao analisar a violência como instrumento de opressão, Freire (1987) observa que a situação concreta de opressão não pode ser superada idealisticamente. Assim, a opressão não é apenas um fenômeno subjetivo, mas uma realidade material que deve ser combatida por meio da conscientização e diálogo plural. O modelo de Educação Libertadora, proposto por Paulo Freire, se baseia no diálogo e aprendizagem horizontal entre educador e educando:

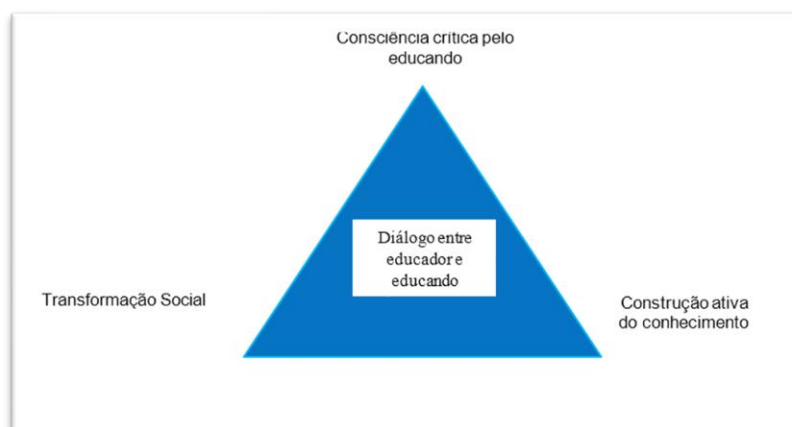
Figura 7 – Diálogo e aprendizagem horizontal



Fonte: A autora, 2025.

Ademais, o referido diálogo autêntico resultará na consciência crítica e na transformação social, permitindo a construção ativa do conhecimento, de acordo com o diagrama abaixo:

Figura 8 – Diagrama do diálogo entre educador e educando



Fonte: A autora, 2025.

O diagrama tem como base o triângulo de Galtung, adaptado para representar a educação libertadora de Paulo Freire. No centro da estrutura está o diálogo horizontal, que rompe com a educação tradicional e bancária, baseada na transmissão unilateral do conhecimento. No modelo dialógico, o conhecimento é construído coletivamente, valorizando a experiência e a voz do educando. Essa inversão de lógica é essencial para que a aprendizagem deixe de ser um processo passivo e se torne um ato de libertação, permitindo que o sujeito compreenda e transforme sua realidade.

O triângulo, então, simboliza um processo contínuo de aprendizado crítico e emancipatório. O topo do triângulo representa a consciência crítica pelo educando, que é o objetivo final da educação libertadora. A partir do diálogo horizontal, o educando desenvolve a capacidade de enxergar as estruturas de opressão que o cercam. Esse conceito se opõe diretamente à educação bancária, que reforça a passividade e impede a reflexão crítica. Enquanto a educação tradicional ensina a “aceitar” o mundo como ele é, a educação libertadora incentiva a problematização da realidade.

No lado direito do triângulo está a construção ativa do conhecimento, que rompe com a ideia de que o aprendizado ocorre apenas por meio da memorização e da repetição. Esse aspecto também dialoga com Galtung, pois a violência estrutural na educação ocorre quando os sistemas de ensino mantêm a desigualdade, negando aos sujeitos a possibilidade de refletir e agir sobre sua própria realidade. O conhecimento, quando construído coletivamente, se torna uma ferramenta de transformação, e não um instrumento de dominação.

Complementando, no lado esquerdo, se tem a transformação social, que trata-se do resultado esperado de uma educação verdadeiramente libertadora. No modelo bancário, os educandos são treinados para se adaptar ao sistema, enquanto no modelo libertador, eles são incentivados a questioná-lo e modificá-lo. Aqui, mais uma vez, há um paralelo com Galtung, pois a paz positiva só é alcançada quando há equidade e justiça, o que exige mudanças estruturais e não apenas superficiais. O diagrama, então, não é apenas uma ilustração, mas uma representação de um processo dinâmico que desafia a educação tradicional.

Esse estudo dialoga diretamente com o diagrama da educação bancária, que mostra um sistema verticalizado e opressor, onde o conhecimento é imposto de cima para baixo. Ao colocar o diálogo horizontal no centro, essa nova estrutura simboliza um modelo educacional onde o saber é compartilhado, a consciência crítica é incentivada e a transformação social se torna um objetivo concreto. Enquanto a educação bancária mantém a ordem existente, a educação libertadora propõe um caminho para superá-la, construindo uma sociedade fundamentada na paz positiva.

Dessa forma, a violência como instrumento de opressão não pode ser superada apenas por reformas superficiais, mas exige uma mudança profunda na consciência coletiva e nas estruturas institucionais que perpetuam a desigualdade e a exclusão. Isto é, a transformação social depende da ação consciente dos sujeitos, da sua capacidade de compreender as estruturas que os oprimem e da organização coletiva para romper com essas barreiras.

É relevante destacar, por fim, que a educação brasileira tem demonstrado avanços notáveis ao longo das últimas décadas, seja no desenvolvimento de pesquisas e na produção do conhecimento, na formulação de metodologias pedagógicas, na implementação de políticas educacionais ou nos impactos concretos sobre a realidade social. Contudo, ao analisar criticamente esse panorama, torna-se necessário reconhecer a permanência de concepções utilitárias e de senso comum que ainda permeiam o cotidiano educacional, limitando seu potencial emancipatório.

Problematizar essas concepções, compreender seus reflexos nas práticas pedagógicas e nas políticas públicas, bem como analisar os desafios para superá-las, configura-se como eixo central desta pesquisa, que se insere no campo da Educação em Direitos Humanos (EDH) e busca contribuir para a construção de um debate acadêmico mais aprofundado sobre a educação como instrumento de transformação social. Nesse sentido, torna-se imprescindível refletir sobre a EDH como um processo

formativo capaz de fomentar a consciência crítica, fortalecer a cidadania e promover a cultura de paz, superando abordagens reducionistas que ainda permeiam o ensino e as políticas educacionais no Brasil.

CAPÍTULO 2 – CENÁRIO DOS DIREITOS HUMANOS NO ORDENAMENTO JURÍDICO BRASILEIRO: UMA ABORDAGEM NO CONTEXTO EDUCACIONAL

Neste capítulo, pretende-se explorar a evolução e os marcos das políticas e legislações que moldaram a educação brasileira no contexto dos direitos humanos e da promoção da paz.

Primordialmente, válido elucidar que os direitos humanos consistem em um conjunto de direitos essenciais à dignidade humana, cuja construção é contínua e historicamente situada. Dessa forma, não há um rol fixo e definitivo desses direitos, pois as necessidades humanas variam conforme o contexto social e político, sendo constantemente reinterpretadas e inseridas nos ordenamentos jurídicos nacionais e internacionais. No Brasil, a Constituição Federal de 1988 desempenha um papel essencial na positivação e garantia desses direitos, conferindo-lhes status normativo superior e exigindo sua efetivação por meio de políticas públicas e instrumentos legais (Ramos, 2014).

O estudo inicia-se com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e seu impacto inicial na estrutura educacional do país, estabelecendo as bases para a abordagem educacional dos direitos humanos, com enfoque na educação formal, que de acordo com a LDB compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio (Brasil, 1996).

Em sequência, o estudo abrange o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3), que ampliaram a integração dos direitos humanos no currículo escolar e influenciaram a prática pedagógica.

Também se abordaram as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos, estabelecidas pela Resolução nº 1, e a Lei nº 13.005/2014, que consolidou o Plano Nacional de Educação (PNE) para o período de 2014 a 2024.

O capítulo também explorou o Projeto de Lei nº 2.614/2024, que propõe o novo Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034, discutindo como essas políticas visam enfrentar os desafios contemporâneos da educação e promover uma cultura de paz e respeito aos direitos humanos nas instituições escolares.

Entretanto, a efetividade dos direitos humanos depende de sua implementação prática, o que exige mecanismos de exigibilidade tanto no âmbito individual quanto no coletivo. A positivação dos direitos humanos pode ocorrer de forma expressa, por meio de sua inclusão nas Constituições e tratados internacionais, ou de forma

implícita, quando um direito é considerado indispensável para a proteção da dignidade humana, mesmo que não esteja explicitamente reconhecido em um texto normativo (Ramos, 2014).

Nesse sentido, compreender a desigualdade social como um dos principais desafios à efetivação dos direitos humanos permite reconhecer seu papel como catalisador da violência estrutural, especialmente no contexto educacional. Analisar essa problemática sob a perspectiva do “Diamante Ético” de Herrera Flores possibilita conceber a Educação em Direitos Humanos (EDH) como um instrumento de resistência, capaz de promover a emancipação social ao integrar não apenas a dimensão normativa dos direitos, mas também sua concretização nas experiências vividas pelos sujeitos historicamente marginalizados.

Examinar a EDH sob a ótica da Pedagogia da Esperança, proposta por Paulo Freire, permite aprofundar a compreensão da educação como prática libertadora e dialógica. Refletir sobre essa abordagem possibilita visualizar a escola como um espaço de transformação, no qual o conhecimento é construído de forma crítica e coletiva, permitindo que educandos e educadores se reconheçam como sujeitos de direitos e agentes de mudança social.

A partir dessa concepção, consolidar o ensino de direitos humanos demanda ultrapassar a mera transmissão de conteúdos normativos e legais, assumindo o compromisso de formar cidadãos conscientes e comprometidos com a equidade dentro e fora do ambiente escolar. Dessa forma, fortalecer a EDH significa não apenas enfrentar estruturas de opressão e exclusão, mas também fomentar uma cultura de paz sustentada na participação democrática e na solidariedade, promovendo mudanças estruturais que ressignifiquem a relação entre educação, direitos humanos e cultura de paz.

2.1 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB) - LEI Nº 9.394/1996

A Lei nº 9.394, sancionada em 20 de dezembro de 1996, estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Esta legislação representa um marco significativo na estruturação e regulamentação da educação brasileira, em especial ao considerar em seu art. 1º que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições

de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”, abrangendo a promoção de uma educação de qualidade e acessível para todos os cidadãos.

A LDB define a educação em seu art. 2º “como um dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A lei é estruturada em várias seções que, resumidamente abrangem a educação básica, que “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (art. 22). Define a obrigatoriedade da educação básica, que deve ser oferecida de forma gratuita e universal a todos os cidadãos. Também regula a educação no ensino superior, estabelecendo critérios para a organização e funcionamento das instituições de ensino e a formação de professores.

Estabelece princípios fundamentais para a educação brasileira em seu art. 3º:

- Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
- I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 - II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 - III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 - IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 - V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 - VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 - VII - valorização do profissional da educação escolar;
 - VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos respectivos Estados e Municípios e do Distrito Federal; (Redação dada pela Lei nº 14.644, de 2023)
 - IX - garantia de padrão de qualidade; (Vide Decreto nº 11.713, de 2023)
 - X - valorização da experiência extra-escolar;
 - XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.
 - XII - consideração com a diversidade étnico-racial. (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)
 - XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)
 - XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021).

Diante desse cenário, as inovações introduzidas na Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, nos anos de 2021 e 2023, trazem avanços significativos para a educação, como por exemplo a inclusão do princípio de respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva (Art. 3º, XIV) pela Lei nº 14.191, de 2021, refletindo um

compromisso com a educação inclusiva, adaptando-se às necessidades específicas desses grupos e promovendo um ambiente educacional que valorize e respeite suas identidades e formas de comunicação.

Além disso, o Decreto nº 11.713, de 2023, introduziu o princípio da garantia de padrão de qualidade (Art. 3º, IX), estabelecendo a necessidade de assegurar que o ensino público cumpra critérios mínimos de excelência. Essa medida visa assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma educação que não apenas promova a equidade, mas também garanta um padrão de qualidade consistente em todo o sistema educacional, independentemente das variações regionais.

A Lei nº 14.164, de 2021, introduziu uma atualização significativa para o presente objeto de estudo no Art. 26, § 9º, determinando que conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher devem ser incluídos como temas transversais nos currículos escolares. Essa inclusão amplia o escopo do ensino sobre direitos humanos, integrando a prevenção da violência de gênero e proteção dos direitos da criança e do adolescente.

Ademais, recentemente a Lei nº 14.945, de 2024, trouxe um avanço adicional ao Art. 26, §7º, ao permitir que a integralização curricular inclua, a critério dos sistemas de ensino, projetos e pesquisas sobre temas transversais que compõem os currículos. Essa mudança promove uma abordagem mais flexível e adaptativa, permitindo que os sistemas de ensino implementem projetos específicos sobre direitos humanos e questões correlatas de maneira mais eficaz, conforme as necessidades e características locais.

A legislação não apenas define os princípios e diretrizes da educação, mas também estrutura os diferentes níveis de ensino, assegura o financiamento adequado e promove a formação contínua dos educadores, visando a formação integral dos alunos e o desenvolvimento da sociedade, determinando em 2021 que conteúdos relativos aos direitos humanos devam ser incluídos como temas transversais nos currículos escolares.

No que concerne a inclusão do inciso X do art. 12 pela Lei nº 13.663, de 2018, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), ao incorporar a promoção da cultura de paz nas escolas como uma ação estratégica e necessária, a análise será realizada no terceiro capítulo da dissertação.

2.1.1. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, anteriormente analisada, afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), lançado em 2003, está apoiado em documentos internacionais e nacionais, demarcando a inserção do Estado brasileiro na história da afirmação dos direitos humanos e na Década da Educação em Direitos Humanos, prevista no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (PMEDH) e seu Plano de Ação.

O PMEDH é composto por duas fases de um “Plano de Ação”, assim chamadas como forma de melhor encadear e articular esforços governamentais e não governamentais ao redor de uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos. A chamada “Primeira Fase” do Programa Mundial (2005-2009) reúne recomendações, referências e metas concretas voltadas ao ensino primário e secundário. A “Segunda Fase” do Programa Mundial (2010-2014), por sua vez, confere prioridade ao ensino superior e à formação em direitos humanos para professores, servidores públicos, forças de segurança, agentes policiais e militares (Ministério Público do Paraná, 2012).

A educação em direitos humanos, desde o início da redemocratização e ao longo do fortalecimento do regime democrático, tem desempenhado um papel essencial na promoção, proteção e defesa dos direitos humanos, bem como na reparação de suas violações. A conscientização sobre os direitos individuais, coletivos e difusos tem sido fomentada através das ações educativas realizadas por atores sociais e agentes institucionais que integraram a promoção dos direitos humanos como um princípio fundamental e diretriz em suas atividades (Brasil, 2007).

Vislumbra-se que a educação em direitos humanos tem como objetivo ensinar sobre o respeito, defesa e valorização dos direitos inerentes a pessoa humana: Apresenta uma série de aspectos inquietantes no que se refere às violações de direitos humanos, tanto no campo dos direitos civis e políticos, quanto na esfera dos direitos econômicos, sociais, culturais e ambientais. Além do recrudescimento da violência, tem-se observado o agravamento na degradação da biosfera, a generalização dos conflitos, o crescimento da intolerância étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras, mesmo em sociedades consideradas historicamente mais tolerantes, como revelam as barreiras e discriminações a imigrantes, refugiados e asilados em todo o mundo (Brasil, 2007, p. 19).

A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos tem

como principal objetivo a disseminação da cultura de direitos humanos no Brasil. Essa iniciativa busca promover valores solidários, cooperativos e de justiça social, reconhecendo que o processo de democratização exige o fortalecimento da sociedade civil. Somente assim será possível transformar anseios e demandas em conquistas concretas, que se materializarão à medida que forem adotadas pelo Estado brasileiro como políticas públicas universais (Brasil, 2007).

Estabelece seus objetivos gerais da seguinte forma (Brasil, 2007, p. 26 e 27):

- a) destacar o papel estratégico da educação em direitos humanos para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito;
- b) enfatizar o papel dos direitos humanos na construção de uma sociedade justa, equitativa e democrática;
- c) encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas;
- d) contribuir para a efetivação dos compromissos internacionais e nacionais com a educação em direitos humanos;
- e) estimular a cooperação nacional e internacional na implementação de ações de educação em direitos humanos;
- f) propor a transversalidade da educação em direitos humanos nas políticas públicas, estimulando o desenvolvimento institucional e interinstitucional das ações previstas no PNEDH nos mais diversos setores (educação, saúde, comunicação, cultura, segurança e justiça, esporte e lazer, dentre outros);
- g) avançar nas ações e propostas do Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH) no que se refere às questões da educação em direitos humanos;
- h) orientar políticas educacionais direcionadas para a constituição de uma cultura de direitos humanos;
- i) estabelecer objetivos, diretrizes e linhas de ações para a elaboração de programas e projetos na área da educação em direitos humanos;
- j) estimular a reflexão, o estudo e a pesquisa voltados para a educação em direitos humanos;
- k) incentivar a criação e o fortalecimento de instituições e organizações nacionais, estaduais e municipais na perspectiva da educação em direitos humanos;
- l) balizar a elaboração, implementação, monitoramento, avaliação e atualização dos Planos de Educação em Direitos Humanos dos estados e municípios;
- m) incentivar formas de acesso às ações de educação em direitos humanos a pessoas com deficiência.

Os objetivos da educação em direitos humanos são o caminho para fortalecer o Estado Democrático de Direito e promover uma sociedade realmente democrática. Ao ressaltar a relevância dos direitos humanos na formação dos cidadãos, a educação não apenas fomenta uma consciência coletiva, mas também impulsiona a criação de políticas públicas que integram esses valores de forma transversal em diversos setores.

Desse modo, verifica-se que a educação em direitos humanos é uma tendência a ser desenvolvida, não apenas em dispositivos legais e normativos, mas também por

meio da prática pedagógica. Ademais, permite a reflexão acerca de questões sociais, culturais, políticas e econômicas, entre outras. José Tuvilla Rayo (2004, p. 86-87) ensina que:

A educação, entendida como um processo global de conscientização e de reconstrução cultural da sociedade, tem como missão primeira informar sobre o conhecimento cada vez mais profundo dos problemas globais da população mundial e do estado do planeta, de seu desenvolvimento e tendências, dos resultados das indagações sobre suas causas e dos obstáculos que dificultam sua resolução positiva, assim como refletir sobre como os agentes sociais poderiam promover as transformações emancipatórias necessárias.

Destarte que ao estimular a cooperação entre diferentes esferas da sociedade e do poder público, a educação em direitos humanos contribui para a implementação de ações eficazes, assegurando o acesso universal a esses direitos, em especial a educação, especialmente para grupos historicamente marginalizados.

2.1.2. Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) – Decreto nº 7.037, de 21 de dezembro de 2009

O Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3) estabelece um marco fundamental na consolidação e promoção dos direitos humanos no Brasil, apresentando os seguintes eixos orientadores e suas respectivas diretrizes em seu art. 2º:

- a) - Eixo Orientador I: Interação democrática entre Estado e sociedade civil:
 - a) Diretriz 1: Interação democrática entre Estado e sociedade civil como instrumento de fortalecimento da democracia participativa;
 - b) Diretriz 2: Fortalecimento dos Direitos Humanos como instrumento transversal das políticas públicas e de interação democrática; e
 - c) Diretriz 3: Integração e ampliação dos sistemas de informações em Direitos Humanos e construção de mecanismos de avaliação e monitoramento de sua efetivação;
- b) - Eixo Orientador II: Desenvolvimento e Direitos Humanos:
 - a) Diretriz 4: Efetivação de modelo de desenvolvimento sustentável, com inclusão social e econômica, ambientalmente equilibrado e tecnologicamente responsável, cultural e regionalmente diverso, participativo e não discriminatório;
 - b) Diretriz 5: Valorização da pessoa humana como sujeito central do processo de desenvolvimento; e
 - c) Diretriz 6: Promover e proteger os direitos ambientais como Direitos Humanos, incluindo as gerações futuras como sujeitos de direitos;
- c) - Eixo Orientador III: Universalizar direitos em um contexto de desigualdades:
 - a) Diretriz 7: Garantia dos Direitos Humanos de forma universal, indivisível e interdependente, assegurando a cidadania plena;
 - b) Diretriz 8: Promoção dos direitos de crianças e adolescentes para o

seu desenvolvimento integral, de forma não discriminatória, assegurando seu direito de opinião e participação;

- c) Diretriz 9: Combate às desigualdades estruturais; e
- d) Diretriz 10: Garantia da igualdade na diversidade;
- d) - Eixo Orientador IV: Segurança Pública, Acesso à Justiça e Combate à Violência:
 - a) Diretriz 11: Democratização e modernização do sistema de segurança pública;
 - b) Diretriz 12: Transparência e participação popular no sistema de segurança pública e justiça criminal;
 - c) Diretriz 13: Prevenção da violência e da criminalidade e profissionalização da investigação de atos criminosos;
 - d) Diretriz 14: Combate à violência institucional, com ênfase na erradicação da tortura e na redução da letalidade policial e carcerária;
 - e) Diretriz 15: Garantia dos direitos das vítimas de crimes e de proteção das pessoas ameaçadas;
 - f) Diretriz 16: Modernização da política de execução penal, priorizando a aplicação de penas e medidas alternativas à privação de liberdade e melhoria do sistema penitenciário; e
 - g) Diretriz 17: Promoção de sistema de justiça mais acessível, ágil e efetivo, para o conhecimento, a garantia e a defesa de direitos;
- e) - Eixo Orientador V: Educação e Cultura em Direitos Humanos:
 - a) Diretriz 18: Efetivação das diretrizes e dos princípios da política nacional de educação em Direitos Humanos para fortalecer uma cultura de direitos;
 - b) Diretriz 19: Fortalecimento dos princípios da democracia e dos Direitos Humanos nos sistemas de educação básica, nas instituições de ensino superior e nas instituições formadoras;
 - c) Diretriz 20: Reconhecimento da educação não formal como espaço de defesa e promoção dos Direitos Humanos;
 - d) Diretriz 21: Promoção da Educação em Direitos Humanos no serviço público; e
 - e) Diretriz 22: Garantia do direito à comunicação democrática e ao acesso à informação para consolidação de uma cultura em Direitos Humanos; e
 - f) - Eixo Orientador VI: Direito à Memória e à Verdade:
 - a) Diretriz 23: Reconhecimento da memória e da verdade como Direito Humano da cidadania e dever do Estado;
 - b) Diretriz 24: Preservação da memória histórica e construção pública da verdade; e
 - c) Diretriz 25: Modernização da legislação relacionada com promoção do direito à memória e à verdade, fortalecendo a democracia.

Parágrafo único. A implementação do PNDH-3, além dos responsáveis nele indicados, envolve parcerias com outros órgãos federais relacionados com os temas tratados nos eixos orientadores e suas diretrizes.

O processo de compreensão e realização dos direitos sociais constitui tarefa dotada de alto grau de complexidade. No presente estudo busca-se analisar o direito social à Educação, em especial, a Educação em Direitos Humanos no ensino formal, contudo, a própria discussão, considerando a realidade do ensino formal público e as necessidades materiais e imateriais desses sujeitos com o propósito de alcançar uma vida digna, já resulta em dificuldades quando se pensa em sua concretização.

Nesse contexto de dificuldades, o Brasil, por meio da criação do Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH) em 2003 e em 2009 com a publicação

da terceira e última versão do Programa Nacional de Direitos Humanos – PNDH-3. Esse, na Diretriz 19, Eixo Orientador V – Educação e Cultura em Direitos Humanos, traz, como Objetivo Estratégico I, a “Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras” (Brasil, 2009), evidenciando-se a possível superação dos obstáculos, desde que seja efetiva a aplicação do PNDH-3, aproximando os direitos humanos com a realidade dos estudantes, permitindo que os componentes idealísticos da Educação e Cultura em Direitos Humanos seja uma realidade social.

2.1.3. Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos – Resolução nº 1, de 30 de Maio de 2012

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos foram estabelecidas em 2012 pelo Conselho Nacional de Educação, por meio da Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012. De acordo com o art. 1º, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (EDH), devem ser observadas por todos os sistemas de ensino e suas respectivas instituições.

A Educação em Direitos Humanos, como descrito no art. 2º, é um eixo central do direito à educação, fundamentando-se em concepções e práticas educativas que promovem, protegem, defendem e aplicam os Direitos Humanos na vida cotidiana dos cidadãos. Nesse contexto, o § 1º do art. 2º esclarece que os Direitos Humanos, reconhecidos internacionalmente, abrangem direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, e se referem à necessidade de igualdade e defesa da dignidade humana. O § 2º do mesmo artigo atribui aos sistemas de ensino e suas instituições a responsabilidade pela efetivação da Educação em Direitos Humanos, mediante a adoção sistemática dessas diretrizes por todos os envolvidos nos processos educacionais.

O art. 3º delinea os princípios fundamentais que orientam a Educação em Direitos Humanos, incluindo dignidade humana, igualdade de direitos, valorização das diversidades, laicidade do Estado, democracia na educação, transversalidade, vivência e globalidade, além da sustentabilidade socioambiental.

Já o art. 4º articula a Educação em Direitos Humanos a várias dimensões essenciais, como a apreensão de conhecimentos sobre direitos humanos, a formação

de uma consciência cidadã, o fortalecimento de práticas sociais que promovam e protejam os direitos humanos, além de reparar as violações desses direitos.

O art. 5º define que o objetivo central da Educação em Direitos Humanos é a formação para a vida e para a convivência, no exercício cotidiano dos Direitos Humanos como forma de vida e de organização social, política, econômica e cultural nos níveis regionais, nacionais e planetário.

A transversalidade da Educação em Direitos Humanos é enfatizada no art. 6º, que a coloca como elemento essencial na construção dos Projetos Político-Pedagógicos, Regimentos Escolares, Planos de Desenvolvimento Institucionais e outros processos educacionais.

O art. 7º detalha as formas de inserção da Educação em Direitos Humanos nos currículos da Educação Básica e Superior, sugerindo a transversalidade, a disciplinaridade ou uma combinação de ambas. A formação inicial e continuada de profissionais da educação, com a Educação em Direitos Humanos como componente curricular obrigatório, estipula-se nos artigos 8º e 9º.

Por fim, o art. 10º incentiva a pesquisa e divulgação de estudos na área, o art. 11º foca na produção de materiais didáticos baseados nos princípios dos Direitos Humanos, e o art. 12º promove ações de extensão voltadas à promoção dos Direitos Humanos, em diálogo com segmentos sociais vulneráveis.

Essas diretrizes visam que as instituições de ensino reconheçam a Educação em Direitos Humanos como um dos pilares fundamentais do direito à educação, o que infelizmente não ocorre na conjuntura educacional atual.

2.1.4. Plano Nacional de Educação (PNE) - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014

A Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE), com vigência de dez anos a partir da publicação, conforme o art. 1º, visando ao cumprimento do disposto no art. 214 da Constituição Federal, ou seja, findará no ano de 2024.

O art. 2º define as diretrizes do PNE, incluindo a erradicação do analfabetismo, universalização do atendimento escolar, superação das desigualdades educacionais, e promoção da cidadania, entre outras metas. O art. 3º estabelece que as metas previstas no Anexo da Lei devem ser cumpridas dentro do prazo de vigência do PNE,

exceto quando houver prazos específicos para metas e estratégias.

O art. 4º determina que as metas devem ser baseadas na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e outros censos atualizados, e o parágrafo único orienta a ampliação das pesquisas para incluir dados detalhados sobre populações com deficiência. A execução do PNE e o cumprimento das metas são monitorados pelo Ministério da Educação (MEC), comissões de educação, o Conselho Nacional de Educação (CNE), e o Fórum Nacional de Educação, conforme o art. 5º. Este artigo também especifica que o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) publicará estudos sobre o progresso das metas a cada dois anos.

O art. 6º estabelece a realização de pelo menos duas conferências nacionais de educação durante o período do PNE, precedidas de conferências regionais e estaduais, coordenadas pelo Fórum Nacional de Educação. O art. 7º detalha a colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação do PNE, incluindo a criação de mecanismos locais de acompanhamento e a consulta às comunidades para modalidades de educação específicas.

O art. 8º determina que os entes federados devem elaborar ou adequar seus planos de educação de acordo com as diretrizes do PNE, e o art. 9º estipula a aprovação de leis específicas para a gestão democrática da educação pública nos prazos estabelecidos.

O art. 10º requer que os orçamentos sejam formulados para assegurar a consignação de recursos compatíveis com as diretrizes do PNE, enquanto o art. 11º estabelece o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica para monitorar a qualidade da educação.

Por fim, o art. 12º obriga o Poder Executivo a encaminhar um novo projeto de lei para o próximo decênio até o final do primeiro semestre do nono ano de vigência do PNE, que será analisado no próximo tópico.

2.2 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PARA O DECÊNIO 2024-2034 – PROJETO DE LEI Nº 2.614, DE 2024

O Projeto de Lei que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) para o decênio 2024-2034 estabelece um marco essencial para o desenvolvimento educacional no

Brasil.

Com o objetivo de promover uma educação de qualidade e equitativa em todas as esferas federativas, o PNE delinea diretrizes, objetivos e metas que visam fortalecer o Estado Democrático de Direito e garantir a formação integral dos estudantes. O plano busca endereçar desafios históricos da educação, como desigualdades e preconceitos, e promover a integração dos processos educacionais com as necessidades sociais, culturais e econômicas do país, inclusive, em seu art. 3º, inciso X inclui como diretriz a promoção dos direitos humanos, do respeito à diversidade e da sustentabilidade socioambiental.

Além disso, o projeto de lei determina a criação e a coordenação de políticas públicas educacionais que devem ser implementadas em colaboração entre União, Estados, Distrito Federal e Municípios.

Com ênfase na participação social e na avaliação contínua, o PNE prevê mecanismos para monitoramento e avaliação das metas estabelecidas, assegurando transparência e eficiência na execução dos recursos. A lei também introduz novos mecanismos de financiamento e apoio técnico, destacando a importância de um esforço conjunto para garantir que os princípios e objetivos educacionais sejam efetivamente alcançados ao longo do período de vigência.

Em seu anexo constam objetivos, metas e estratégias que possuem foco na educação em direitos humanos, como por exemplo na estratégia 2.2 em que visa incentivar práticas pedagógicas articuladas aos campos de experiência da educação infantil, contemplados as áreas e os temas transversais da educação ambiental, da educação em direitos humanos e da educação para relações étnico-raciais na educação infantil.

Com relação a aprendizagem no ensino fundamental e no ensino médio, apresenta-se a estratégia 5.3 em que busca assegurar a implementação das diretrizes curriculares de Educação para as Relações Étnico-Raciais, da Educação em Direitos Humanos e da Educação Ambiental, nos termos da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, da Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012, e da Resolução CNE/CP nº 2, de 15 de junho de 2012, ambas do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação, respectivamente, e em consonância com as abordagens dos temas transversais da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

No que se refere a educação integral e em tempo integral denotou a estratégia 6.7 em que visa a inclusão das áreas e temas transversais de educação ambiental,

educação em direitos humanos, educação para relações étnico-raciais e educação antipacifista nos currículos de educação integral em tempo integral, e fomentar sua implementação, com o objetivo de valorizar a sustentabilidade ambiental e a diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza.

Sobre a Educação Escolar Indígena, Educação do Campo e Educação Escolar Quilombola se tem a estratégia 8.13 em que busca promover articulações intersetoriais com direitos humanos, saúde, meio ambiente e educação ambiental, cultura, juventude, desenvolvimento social e agrário, comunicações e energia, para promover o desenvolvimento da educação nos Territórios Educacionais Especiais (TEEs) e nas comunidades quilombolas e do campo, buscando justamente a implementação de estratégias educacionais adaptadas às necessidades e características de determinados grupos ou contextos. No contexto da Educação Escolar Indígena, da Educação do Campo e da Educação Escolar Quilombola, os TEEs referem-se a regiões onde são aplicadas abordagens educacionais diferenciadas para atender às particularidades e promover o desenvolvimento das comunidades envolvidas.

No que tange aos profissionais da educação básica, apresenta-se a estratégia 16.6 em que deve-se fomentar que os cursos de licenciatura e de formação continuada contemplem, de forma sistemática e permanente, as áreas de educação integral, de educação ambiental, de educação em direitos humanos, de educação para as relações étnico-raciais e de educação antipacifista, e os marcos legais de proteção à infância e à adolescência, aos idosos, aos povos indígenas e às pessoas com deficiência.

As estratégias e diretrizes apresentadas são, com certeza, de grande avanço no ordenamento jurídico brasileiro, contudo, é o suficiente? Será que realmente uma lei ou um conjunto de leis são capazes de modificar um país no que concerne a aplicação eficaz da educação em direitos humanos? Como as crianças e adolescentes no ensino público terão acesso à esses direitos?

Esses são os principais questionamentos que permeiam a mente da pesquisadora e que critica-se pelo viés de Herrera Flores, em sua obra “A Reinvenção dos Direitos Humanos”.

2.3 DESIGUALDADE SOCIAL COMO CATALISADORA DA VIOLÊNCIA ESTRUTURAL: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS ATRAVÉS DA LENTE DO "DIAMANTE ÉTICO" PROPOSTO POR HERRERA FLORES

Herrera Flores traz em sua obra “A Reinvenção dos Direitos Humanos” que os direitos humanos são fruto de construção social a custo de lutas e arbítrios sociais que suprimiam a dignidade humana (Flores, 2009).

Vislumbra-se que referida obra em que a pesquisadora se debruçou no Núcleo de Direitos Humanos, Cidadania e Políticas Públicas (2023-2024) auxiliou na edificação do presente estudo, em especial, quando Herrera Flores nos apresenta a ótica do diamante ético, sendo possível visualizar toda a profundidade e a amplitude do tema, compondo a realidade dos direitos, resultando em uma imagem que pretende afirmar a indiscutível interdependência entre os múltiplos componentes que definem os direitos humanos no mundo contemporâneo (Flores, 2009, p. 113).

Para Joaquín Herrera Flores (2009, p. 119), ao desenvolver sua concepção complexa e relacional dos direitos humanos, consiste em garantir a todos os seres humanos a “possibilidade de lutar, plural e diferenciadamente, pela dignidade humana”.

A essência desta pauta sob a ótica de Flores (2009), é de que os direitos humanos são, de fato, garantias fundamentais, que estão, todavia, sedimentadas nos textos legais e ao mesmo tempo, gradativamente sendo positivadas. Em síntese, o fato de os direitos humanos serem garantias fundamentais não faz com que eles automaticamente sejam efetivados. Isso porque um conjunto de normas que preveem a existência desses direitos não tem o condão de concretizá-los.

A materialidade desses direitos é resultado de lutas originárias na tentativa de diminuição das desigualdades, principalmente nos âmbitos políticos e sociais, para que a dignidade humana chegue às pessoas que a ela não têm acesso.

Assim, deve-se retomar o conceito de violência estrutural, em que para Galtung (1985 *apud* Jares 2002) está edificada dentro da estrutura e se manifesta como um poder desigual, conseqüentemente como oportunidades de vida distintas quando os recursos são distribuídos de forma desigual, como a educação.

Por meio dos ensinamentos de Herrera Flores (p.117) “a melhor satisfação de uma necessidade terá como resultado a maior concretização dos direitos, o que fará

com que nos aproximemos de um ideal de dignidade humana estabelecido a partir de seus conceitos materiais”.

A partir dessa compreensão, Herrera Flores constrói a imagem do diamante ético para dar visibilidade ao processo de construção e afirmação dos direitos humanos. O diamante ético é uma figura tridimensional que está sempre em movimento, “um sistema integrado de cristais que se formou com o passar do tempo por superposições de materiais que, ao final, convergem na maravilhosa figura da joia” (Flores, 2009, p. 120).

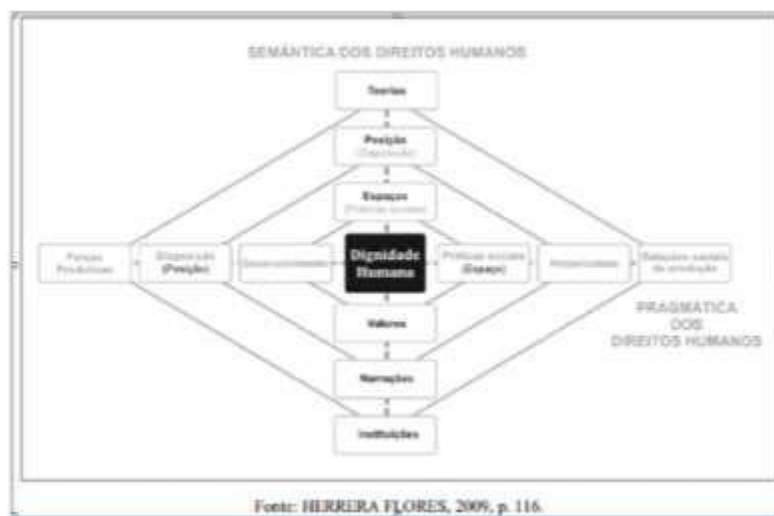
Os materiais a que Herrera Flores (2009, p. 120) se refere para falar de direitos humanos são o “resultado de lutas que se sobrepõem com o passar do tempo e que são impulsionadas tanto por categorias teóricas (linha vertical de nosso diamante) como por categorias práticas (linha horizontal da figura)”. O diamante ético indica a existência de segmentos que se agregam uns aos outros, dentro de um longo processo de desenvolvimento histórico, no qual:

Todos os componentes estão estreitamente imbricados e interconectados [...] e não se pretende esgotar a quantidade de elementos que comporão a figura global do diamante. Podemos acrescentar outros elementos se isso nos parecer adequado e se pudermos justificar de forma prática e teórica essa inclusão. Para nós, aqueles existentes neste momento constituem o mínimo para compreender os direitos humanos em toda sua complexidade (Herrera Flores, 2009, p. 120).

O autor apresenta como objetivo da imagem do “diamante ético” a ideia de que tanto a dignidade humana como os direitos não são elementos isolados e, também, não são dados com antecedência, mas sim construídos passo a passo pela própria comunidade ou grupo afetado, ou seja, trata-se de direitos em movimento (Flores, 2009, p. 117).

Na ótica do diamante, a presente análise dividiu-se conforme o cruzamento de coordenadas que permitem identificar todos os pontos entre os quais é possível estabelecer relações de análise para a situação que se pretende revisar: horizontalmente - “eixo material”, e verticalmente – “eixo conceitual”, coincidindo os dois no centro do “diamante”, onde se situa a ideia de dignidade humana (Flores, 2009, p. 116), conforme imagem abaixo:

Figura 9 – Diamante



Fonte: Herrera Flores, 2009, p. 116.

Iniciando o eixo material há as forças produtivas, que de acordo com o autor são as tecnologias, tipos de trabalho e processos econômicos que levam à produção de um bem ou serviço (Flores, 2009, p. 118). Ou seja, tratam-se, portanto, de componentes materiais a serem fornecidos pelo governo e utilizados por educadores e educadoras para a efetivação do Objetivo Estratégico I do Eixo Orientador V, qual seja: “Inclusão da temática de Educação e Cultura em Direitos Humanos nas escolas de educação básica e em instituições formadoras”.

Para a realização dos direitos humanos, não se pode permanecer apenas no campo das reflexões teóricas, faz necessário concretidade de recursos tecnológicos com os quais as forças produtivas hão de aplicar, por exemplo, por meio de metodologias ativas de ensino, sendo necessário o governo de cada município disponibilizar materiais suficientes e adequados com o enfoque na educação.

Tendo como consequência a relação social de produção, que para Herrera Flores é a própria forma de se relacionar por parte daqueles que intervêm na produção de bens e serviços tanto entre eles mesmos como com a natureza; todos os aspectos que determinam o modo pelo qual se acessa a esses bens (2009, p. 118).

Vislumbra-se a necessidade de estratégias para a contextualização dos direitos humanos, sendo necessário o equilíbrio das relações que permeiam as forças produtivas e sociais de produção. Deve ser fornecidos materiais suficientes e adequados para que os educadores e educadoras possam aplicar a Educação em Direitos Humanos para as crianças e adolescentes do ensino público, condizendo com

as disposições, que para o autor é justamente a “consciência” da situação que se ocupa no processo de acesso aos bens e de como se atua dentro desse processo (Flores, 2009, p. 118).

Assim, faz-se necessário ações que permitam ao indivíduo não apenas acesso à Educação em Direitos Humanos, mas sim de participação social, que a aprendizagem dê condições para a conscientização e perspectiva de atuação na sociedade civil por esses adolescentes, aproximando-os do elemento central, qual seja, a dignidade humana.

No que concerne a historicidade, para o autor são as causas históricas e os grupos sociais que deram origem a um processo social, como também os efeitos e a atual situação desse processo social no momento da análise (Flores, 2009, p. 119).

Vislumbra-se que o direito humano à educação é resultado de lutas sociais fruto de um processo histórico, podendo ser observado o dinamismo dos processos sociais. Nesse sentido, a realidade educacional brasileira vive itinerários de incertezas, em especial ao que concerne à Educação em Direitos Humanos, devendo, por meio da interpretação do diamante ético buscar soluções para os referidos obstáculos, observando o “antes”, isto é, o porquê de se criar um Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos (CNEDH), tal como, o Programa Nacional de Direitos Humanos, interpretando suas diretrizes e aplicando no “durante” a Educação e Cultura em Direitos Humanos no ensino público, conforme as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

E, acerca do “após”, a avaliação das impactações positivas e negativas da Educação em Direitos Humanos, necessariamente, pela análise histórica de como era e como se transformou, de modo a avaliar-se, enfim, se as metas delineadas foram ou não alcançadas, ou seja, se a Educação em Direitos Humanos pode se tornar uma importante ferramenta para a concretização da Cultura de Paz, e se pode ser considerada uma alternativa de enfrentamento da violência no ambiente escolar.

Já o desenvolvimento, Herrera Flores (2009, p. 119) considera como o processo e situação atual de criação de condições sociais, econômicas e culturais que permitam ou impeçam o acesso aos bens. Correlacionando com a análise, a Educação em Direitos Humanos, quando aplicada, deve considerar o nível de desenvolvimento da população alvo, as condições materiais e imateriais das crianças e adolescentes do ensino público.

Por fim, no eixo material há as práticas sociais, que são formas de organização

e ação a favor ou contra uma situação de acesso aos bens que se pretende obter (Flores, 2009, p. 119). Primeiramente se reconhece o direito à educação, organizando por meio da legislação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - as diretrizes e bases da educação nacional).

Posteriormente, necessita de ações para a efetivação das práticas sociais, e no que concerne à Educação para a Paz, válido elucidar sobre a contextualização dessa no Brasil por meio da Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018 que alterou o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da Cultura de Paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino, isto é, deve-se efetivar a legislação no ambiente escolar por meio de práticas sociais buscando o acesso aos bens materiais e imateriais dessas crianças e adolescentes, que são considerados sujeitos de direito.

No que concerne ao eixo conceitual – vertical as teorias são formas de observar um processo ou uma coisa e que nos permite ter uma ideia sobre suas características (Flores, 2009, p. 119). De acordo com a perspectiva do "diamante ético" de Herrera Flores, as teorias devem ser analisadas de forma multifacetada, evitando a limitação do desenvolvimento de ideias políticas e jurídicas a uma única linha histórica. É essencial compreender a conexão entre as teorias e as práticas sociais, bem como o impacto que elas têm na realidade, para não se tornar passivo em relação à ideologia dominante, ou seja, a análise da Educação em Direitos Humanos no ensino público requer o conhecimento da base teórica em que se fundamenta, podendo ser a própria teoria dos direitos humanos, sendo necessário a compreensão de todas as lutas históricas e sociais, conforme a cronologia da legislação e ações políticas que fundamentam a Educação em Direitos Humanos no Brasil elucidada pela Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

Os valores são preferências individuais ou coletivas, majoritárias ou minoritárias, a respeito de alguma coisa, bem ou situação social e que permitem manter relação com os outros (Flores, 2009, p. 119). Conforme mencionado pelo autor, são os valores que desempenham um papel fundamental na formação das posturas individuais ou coletivas, e isso pode variar de acordo com o acesso que cada indivíduo tem a bens materiais e imateriais. Portanto, os valores dos adolescentes no ensino médio público estarão condicionados às preferências individuais e coletivas, especialmente considerando se esses jovens possuem acesso aos recursos necessários, tanto

materiais quanto imateriais, para efetivar a Cultura de Paz no ambiente escolar.

A posição tratará do lugar que se ocupa nas relações sociais e que determina a forma de acessar aos bens (Flores, 2009, p. 119). Vale mencionar que a posição do indivíduo, seja dentro do contexto social, sexual, étnico ou territorial desempenha um papel fundamental na forma como ele compreende e percebe os direitos humanos. Correlacionando com o espaço que são os lugares físicos, geográficos, humanos ou culturais em que ocorre o conjunto de relações sociais (Flores, 2009, p. 119). Não se trata apenas da classe social, a complexidade de interpretação se estende, no sentido de compreensão que a posição - adolescentes, que em sua maioria, são de classe baixa, negros e residem em periferias - e espaço sendo o colégio público.

Frisa-se que as narrações são as formas como definimos as coisas ou situações; modos a partir dos quais as coisas ou situações nos são definidas; e, também, a forma pela qual nos dizem como devemos participar das relações sociais (Flores, 2009, p. 119). A narrativa, de acordo com o autor, se torna uma forma e método de conduzir o indivíduo ou a coletividade a uma maior consciência de si mesmos, promovendo o autoconhecimento e a participação social, sendo a Educação em Direitos Humanos uma alternativa de efetivação de Cultura de Paz no ambiente escolar.

Por fim, as instituições, conforme o autor, são as normas, regras e procedimentos que articulam hierárquica e burocraticamente a resolução de um conflito ou satisfação de uma expectativa (Flores, 2009, p. 120). Desse modo, as instituições são instrumentos essenciais para fortalecer a teoria aplicada na prática, ou seja, a escola, de acordo com o objeto de estudo, é a instituição em que será proporcionado aos adolescentes o acesso ao conhecimento sobre direitos humanos, sendo essenciais para a resolução de conflitos e lutas sociais por dignidade.

Sendo assim, a visão crítica por Herrera Flores exige uma (re) invenção dos direitos humanos a partir de uma abordagem direcionada a realidade, buscando a efetividade desses direitos, o que pode ser observado de forma resumida na tabela de autoria da pesquisadora abaixo:

Quadro 1 - Síntese das legislações analisadas no Capítulo 2 – Cenário dos Direitos Humanos no Ordenamento Jurídico Brasileiro: Uma abordagem no contexto

educacional

Título da Legislação	Ano	O que busca trazer no ordenamento jurídico	O que não alcançou (Reflexão crítica baseada em Herrera Flores e Galtung)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	1996	Estabelece diretrizes e bases para a educação nacional, incluindo princípios fundamentais como igualdade, liberdade de ensino, gestão democrática e valorização da diversidade.	A LDB avançou na regulamentação educacional, mas ainda enfrenta desafios na efetivação do direito à educação para grupos marginalizados. A desigualdade estrutural impede o pleno acesso à educação de qualidade, refletindo a violência estrutural descrita por Galtung (1985). Para Herrera Flores (2009), os direitos humanos não são apenas normas, mas processos históricos de luta, e sua efetivação demanda transformações concretas.
Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)	2003	Propõe a inserção da Educação em Direitos Humanos (EDH) no currículo escolar, fortalecendo a cidadania, a justiça social e a construção de uma sociedade mais equitativa.	A implementação da EDH enfrenta dificuldades devido à ausência de suporte estrutural adequado. A estrutura escolar ainda não oferece meios para um ensino crítico dos direitos humanos. Herrera Flores (2009) argumenta que os direitos só se concretizam quando há mobilização social e disponibilização de recursos adequados. Sem isso, o ensino dos direitos humanos torna-se abstrato e ineficaz.
Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)	2009	Define diretrizes para a promoção dos direitos humanos em diversas áreas, incluindo segurança, desenvolvimento sustentável, igualdade de gênero, educação e participação cidadã.	O PNDH-3 estabelece metas amplas, mas sua concretização é dificultada pela falta de comprometimento político e ausência de mecanismos eficazes de implementação. A violência estrutural permanece, limitando a transformação social esperada por esse programa. Herrera Flores (2009) ressalta que os direitos humanos são conquistados por meio de lutas sociais, e não apenas decretados por meio de políticas formais.
Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos - Resolução nº 1, de 30 de Maio de 2012	2012	Estabelece princípios para a implementação da Educação em Direitos Humanos no sistema educacional, com ênfase na transversalidade e na capacitação docente.	Embora as diretrizes nacionais estabeleçam um marco normativo essencial, a implementação prática enfrenta desafios como falta de financiamento, resistência política e deficiência na formação docente. Herrera Flores (2009) argumenta que a educação em direitos humanos deve considerar tanto o eixo material (condições concretas para o ensino) quanto o eixo conceitual (mudança de mentalidade), o que ainda não foi plenamente alcançado.
Plano Nacional de Educação (PNE)	2014	Cria um plano decenal para a educação, com metas para erradicação do analfabetismo, ampliação do acesso ao ensino e melhoria da qualidade educacional.	O PNE trouxe avanços significativos, mas não conseguiu atingir plenamente suas metas, especialmente na redução das desigualdades regionais e sociais na educação. Segundo Herrera Flores (2009), os direitos educacionais devem ser analisados como processos históricos e estruturais, e não apenas como previsões legais. Isso significa que a existência de metas e normas não garante sua concretização sem a devida transformação das relações de poder e dos recursos materiais disponíveis.
Plano Nacional de Educação para o decênio 2024-2034 – Projeto de Lei nº 2.614/2024	2024	Propõe um novo plano decenal, enfatizando direitos humanos, inclusão, diversidade e sustentabilidade socioambiental na educação, além da modernização das políticas educacionais.	O novo PNE apresenta propostas relevantes, mas ainda há incertezas sobre sua implementação e eficácia. A abordagem crítica de Herrera Flores (2009) indica que a efetivação dos direitos humanos na educação depende de lutas sociais e da transformação das relações estruturais que perpetuam a exclusão. A simples criação de políticas públicas não basta. Isto é, faz necessário garantir que elas sejam aplicadas de forma concreta e equitativa, evitando a reprodução da desigualdade educacional.

A reflexão crítica que compõe a última coluna foi desenvolvida a partir da ótica

de Joaquín Herrera Flores (2009) e sua teoria do diamante ético, que enfatiza a necessidade de compreender os direitos humanos como construções sociais em constante disputa e transformação. Além disso, foi utilizada a teoria de Johan Galtung (1985) sobre violência estrutural, que permite identificar como a desigualdade social opera dentro do sistema educacional, limitando a efetivação dos direitos previstos em lei. A autora analisa que a legislação, embora represente um avanço normativo para a promoção da EDH e da cultura de paz nas escolas, não possui, por si só, o poder de transformar a realidade social e estrutural da educação pública brasileira.

Conforme argumenta Herrera Flores (2009), os direitos humanos não são apenas um conjunto de normas legais, mas sim processos dinâmicos que exigem mobilização social para serem concretizados. Essa perspectiva é essencial para compreender por que a simples existência de diretrizes legais não garante sua aplicação efetiva, especialmente quando há barreiras estruturais e institucionais que perpetuam a desigualdade educacional.

Na análise realizada, a autora destaca que a violência estrutural – conforme definida por Galtung (1985, *apud* Jares, 2002) – está presente na educação brasileira por meio da desigualdade no acesso ao ensino de qualidade, da falta de formação docente adequada e da ausência de recursos suficientes para a implementação das políticas públicas. Dessa forma, a reflexão presente na tabela vai além da simples descrição das normativas e busca evidenciar quais são os desafios concretos que impedem a efetivação da Educação em Direitos Humanos e da Cultura de Paz no ambiente escolar.

Por fim, a análise desenvolvida pela autora não se limita a apontar lacunas na legislação, mas busca contextualizar como essas falhas impactam diretamente a realidade educacional e quais caminhos poderiam ser trilhados para uma aplicação mais efetiva das diretrizes propostas. Nesse sentido, a leitura crítica de Herrera Flores (2009) sobre os direitos humanos e sua relação com o diamante ético contribui para a compreensão da educação como um direito humano em constante construção, que deve ser garantido não apenas por meio de normas, mas também por meio de políticas públicas efetivas, participação social e transformação das relações de poder dentro da estrutura educacional.

2.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA PERSPECTIVA DA PEDAGOGIA DA ESPERANÇA

A educação em direitos humanos é um processo que vai além da mera transmissão de informações sobre normas jurídicas. Trata-se de uma prática educativa que deve estar enraizada no diálogo, na conscientização crítica e na transformação social. Paulo Freire, em *Pedagogia da Esperança*, aprofunda a compreensão de sua pedagogia libertadora, em que a “esperança”, nesse contexto, não é ingênua ou passiva, mas, como afirma Freire (1992, p. 4), uma necessidade ontológica que “precisa ancorar-se na prática”. Isto é, “minha esperança é necessária mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída” (Freire, 1992, p.4). Essa perspectiva dialoga diretamente com a educação em direitos humanos, pois ambas partem da necessidade de formar cidadãos críticos na prática e não apenas na idealização.

Freire (1992, p. 4) ensina que “a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã”.

A EDH representa uma estrutura sólida para a consolidação da democracia e da cultura de paz, configurando-se como um instrumento essencial para a formação cidadã. No Brasil, a EDH encontra respaldo normativo em uma série de documentos e políticas públicas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH), o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3 – Decreto nº 7.037/2009), as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução nº 1/2012) e o Plano Nacional de Educação (PNE – Lei nº 13.005/2014). Mais recentemente, o Projeto de Lei nº 2.614/2024, que propõe o novo PNE para o decênio 2024-2034, evidencia a necessidade de fortalecer a Educação em Direitos Humanos como uma estratégia para o desenvolvimento social e a equidade educacional.

No entanto, a mera existência de normativas não garante a efetividade dos direitos. A pedagogia da esperança, desenvolvida por Paulo Freire, oferece um referencial teórico para a análise da EDH, propondo um ensino crítico, dialógico e libertador, no qual o educando não seja apenas um receptor passivo do conhecimento, mas um sujeito ativo na construção de sua realidade social. Freire (1992, p. 5) destaca

que “sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas sem o embate, a esperança se desarvora, se desenderereça e se torna desesperança”. Dessa forma, a pedagogia da esperança compreende a EDH não apenas como um conteúdo normativo, mas como um processo de conscientização e transformação social, segundo ensinamentos de Freire (1992, p. 51) “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade”.

A educação deve ser um ato de compromisso político e transformação social, pois não há neutralidade na educação, ela ou reforça a dominação ou é prática da liberdade (Freire, 1992). Dessa forma, a EDH não pode se limitar a uma abordagem normativa e conteudista, mas deve promover um ensino libertador, dialógico e problematizador.

A educação em direitos humanos, sob a ótica da pedagogia da esperança, exige um movimento contrário: a formação de sujeitos capazes de interpretar criticamente a realidade, reconhecendo e reivindicando seus direitos. Dessa maneira, a educação assume um papel transformador, capaz de questionar as estruturas de opressão e promover a dignidade humana.

A concepção freireana de educação baseia-se no diálogo como princípio pedagógico fundamental. Para Freire (1992, p. 59), a dialogicidade é a essência da educação libertadora, pois permite que educadores e educandos se reconheçam mutuamente como sujeitos da aprendizagem, em que “o caráter dialógico nela incomoda os autoritários. É por isso também que são tão refratários ao diálogo, à troca de ideias entre professores e alunos” (Freire, 1992, p. 59). O referido diálogo não busca homogeneizar os participantes, mas mesmo diante das diferenças busca-se estabelecer uma relação democrática, desafiando as estruturas autoritárias que tradicionalmente dominam ambientes educacionais. Freire argumenta que por meio do diálogo, onde professores e alunos aprendem uns com os outros, o processo educativo torna-se uma colaboração mútua. Essa educação vertical não apenas facilita o aprendizado crítico, mas também empodera os alunos a se tornarem agentes ativos em suas próprias jornadas educacionais.

O diálogo entre professoras ou professores e alunos ou alunas não os torna iguais, mas marca a posição democrática entre eles ou elas. Os professores não são iguais aos alunos por n razões entre elas porque a diferença entre eles os faz ser como estão sendo. Se fossem iguais, um se converteria no outro. O diálogo tem significação

precisamente não apenas com sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com outro. Dialogar por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é farsa ou outro. Nem é tática manhosa, envolvente, um usa para confundir o outro. Implica, ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua. Assim também a licenciosidade, de forma diferente, mas igualmente prejudicial. Não há diálogo no espontaneísmo como no todo-poderosismo do professor ou da professora. A relação dialógica, porém, não anula, como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato, que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto, do educador ou de educadora não freia a capacidade de crítica-mente também pensar ou começar a pensar do educando. Pelo contrário, quando o pensamento crítico do educador ou da educadora se enraíza a curiosidade do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga, diminui, retira a generosidade do pensamento dos educandos, então o pensar do educador, autoritário, tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico ou, às vezes, puramente rebelde. (Freire, 1992, p. 60).

Essa prática dialógica desafia diretamente as estruturas autoritárias tradicionais em ambientes educacionais, transformando a relação educativa em uma parceria colaborativa onde tanto educadores quanto educandos aprendem e crescem juntos. Essa prática incentiva o desenvolvimento de uma cultura que valoriza profundamente os direitos humanos, cultivando uma postura ativa e crítica diante das desigualdades sociais.

Freire (1992) rejeita uma educação autoritária e unilateral, propondo, em seu lugar, uma prática que respeite a autonomia e a dignidade dos sujeitos, pois ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando. Nesse sentido, a educação em direitos humanos não pode se limitar a ensinar sobre direitos de forma abstrata ou desvinculada das experiências concretas dos educandos. Pelo contrário, deve assumir um compromisso ético e político com a luta contra as desigualdades e injustiças sociais, para que os oprimidos se tornem sujeitos de sua própria história.

A educação em direitos humanos, quando orientada pela pedagogia da esperança, torna-se um instrumento poderoso de emancipação social. Diferente da educação bancária, que perpetua a passividade e a reprodução da opressão, a educação libertadora busca formar sujeitos críticos, capazes de reconhecer sua própria condição e agir para transformá-la.

Frisa-se que a intersecção entre educação em direitos humanos, pedagogia da esperança e o Diamante Ético de Herrera Flores demonstra que a efetivação dos direitos humanos no contexto educacional não pode se limitar a discursos normativos

ou políticas isoladas. É necessário um modelo pedagógico que promova uma educação emancipadora, ou seja, o compromisso com a educação em direitos humanos não pode se restringir à aplicação de leis e diretrizes, mas deve ser incorporado à prática docente de maneira profunda e transformadora.

CAPÍTULO 3 – EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA CULTURA DE PAZ

O terceiro capítulo desta dissertação busca analisar a Educação em Direitos Humanos como instrumento pedagógico para a consolidação da Cultura de Paz, destacando a importância de sua implementação no ambiente escolar. Para tanto, investigar a inclusão do inciso X pela Lei nº 13.663/2018 na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) torna-se essencial para compreender como o ordenamento jurídico passou a reforçar a necessidade de promover a cultura de paz nas escolas como estratégia para prevenir a violência.

Discutir essa legislação permite verificar como sua normatividade impõe às instituições de ensino a responsabilidade de adotar medidas concretas voltadas à conscientização e ao enfrentamento da violência escolar, fortalecendo a gestão democrática e incentivando a participação da comunidade educativa. Avaliar a incorporação desse princípio legal possibilita reconhecer um avanço na formulação de políticas públicas que buscam fomentar o respeito mútuo e o diálogo como ferramentas fundamentais para a construção de relações interpessoais pacíficas e cooperativas.

Investigar a Educação para a Paz sob a perspectiva das Cinco Pedagogias da Paz, desenvolvidas por Salles Filho (2016), permite ampliar o entendimento acerca dos referenciais metodológicos que fundamentam a prática pedagógica voltada à consolidação de valores humanos, direitos humanos, resolução de conflitos, sustentabilidade e vivências cotidianas no ambiente escolar. Explorar esses referenciais possibilita compreender como tais pedagogias se articulam para promover uma educação que vá além da transmissão de conteúdos, inserindo-se como um processo emancipatório e participativo.

Aprofundar a relação entre Educação Libertadora e Cultura de Paz requer tomar como base a obra Educação como Prática da Liberdade de Paulo Freire (1967), a fim de problematizar a dicotomia entre a educação bancária e a educação problematizadora. Examinar essa perspectiva permite evidenciar a crítica freireana à concepção tradicional de ensino, que posiciona os estudantes como receptores passivos do conhecimento, em contraposição a uma abordagem que valoriza o diálogo, a autonomia e a construção coletiva do saber. Analisar a concepção freireana de educação como ato político possibilita compreender sua centralidade na formação

de sujeitos críticos e autônomos, capazes de interpretar e transformar a realidade social em que estão inseridos. Demonstrar que alfabetizar e conscientizar são processos indissociáveis permite evidenciar que a educação deve ser um meio de promover a participação ativa dos estudantes, fortalecendo sua capacidade de intervir no mundo de maneira reflexiva e emancipadora.

Discutir a Pedagogia Restaurativa como um caminho para fortalecer a Educação em Direitos Humanos e consolidar a Cultura de Paz torna-se relevante para compreender como a mediação de conflitos pode transformar as relações escolares. Para isso, torna-se necessário analisar a Resolução CNJ nº 225/2016, que estabeleceu princípios e diretrizes para a aplicação da Justiça Restaurativa no Brasil, ressaltando sua importância para o contexto educacional. Além disso, examinar o Projeto de Lei nº 1482/2023, que propõe a criação do Programa Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas, possibilita deliberar a necessidade de adotar práticas restaurativas como alternativa às punições disciplinares punitivistas, favorecendo uma abordagem mais humanizada na resolução de conflitos.

A pesquisa destaca a importância da formação continuada dos educadores para que possam aplicar metodologias que incentivem a mediação de conflitos e a resolução pacífica de disputas. Compreender a implementação dessas práticas possibilita reconhecer que seus reflexos ultrapassam os limites da escola, contribuindo diretamente para a formação de uma sociedade mais democrática, onde o respeito, a equidade e a participação ativa constituam valores estruturantes das relações sociais.

3.1 CULTURA DE PAZ NO AMBIENTE ESCOLAR: PRINCÍPIO DA LEI Nº 13.663, DE 14 DE MAIO DE 2018

Inicialmente, a Lei nº 13.663/2018 modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), inserindo orientações que reforçam a importância de uma gestão democrática e participativa no ambiente escolar, além de estabelecer mecanismos para a prevenção da violência. O texto legal determina que os estabelecimentos de ensino devem “promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas” (Brasil, 2018, art. 12, inciso IX).

Essa orientação está alinhada à perspectiva defendida por Salles Filho (2016,

p. 262), para quem a escola deve ser um “espaço privilegiado de convivências humanas” e um local onde se trabalha a superação da violência por meio do diálogo e da mediação de conflitos. A Cultura de Paz, conforme abordada na tese, não deve ser compreendida como uma estratégia de enfrentamento direto à violência, mas sim como um processo contínuo e educativo. Salles Filho (2016, p. 97) argumenta que “Cultura de Paz é um processo de construção, de caminhada e não de 'enfrentamento' da cultura de violência”. Para o autor, esse conceito se operacionaliza na escola por meio da Educação para a Paz, que deve ser incorporada ao projeto pedagógico das instituições de ensino, permitindo que alunos, professores e funcionários desenvolvam práticas que incentivem a convivência pacífica e democrática.

A tese também discute a violência no ambiente escolar a partir de três dimensões: a violência na escola, que decorre de fatores externos à instituição; a violência à escola, ligada às relações de poder, indisciplina e agressões dentro do espaço escolar; e a violência da escola, que se manifesta na imposição de regras autoritárias e na reprodução de desigualdades. De acordo com Charlot (2002), esses três tipos de violência precisam ser compreendidos dentro de uma perspectiva ampliada, que envolva a mediação de conflitos e a participação ativa da comunidade escolar.

A Lei nº 13.663/2018 busca mitigar esses três tipos de violência ao estabelecer que as escolas devem implementar ações concretas para a promoção da cidadania e a garantia de um ambiente seguro e acolhedor. A gestão democrática, um dos pilares da legislação, é outro tema central na tese de Salles Filho. Garcia e Puig (2010) ao afirmar que a construção de vínculos no ambiente escolar é fundamental para o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes. Segundo os autores, “existem sete dimensões ou competências básicas dos valores” que devem ser trabalhadas na escola, incluindo o autoconhecimento, a empatia e a construção de relações interpessoais saudáveis (Garcia; Puig, 2010). Isso significa que a escola deve funcionar como um espaço de construção coletiva, onde alunos, professores e famílias possam dialogar e contribuir na formulação das diretrizes institucionais.

A legislação corrobora essa ideia ao enfatizar a importância de “estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas” buscando prevenir a violência escolar (Brasil, 2018, art. 12, inciso XI). Ou seja, a escola precisa desenvolver autonomia, diálogo e cooperação, inserindo a comunidade escolar em um processo de construção coletiva dos valores que regem a convivência,

promovendo a cultura de paz.

A legislação vai ao encontro dessa proposta ao reforçar a necessidade da participação das famílias e da sociedade na formulação das políticas educacionais, promovendo um ambiente mais inclusivo e democrático. Além da prevenção da violência, a Educação para a Paz deve estar integrada ao currículo escolar como um eixo transversal. Conforme destaca Salles Filho (2016, p. 164), “a Educação para a Paz trata pedagogicamente temas importantes relacionados ao universo interconectado das questões da paz-violência-conflitos e convivências que compõem o cotidiano das relações humanas e sociais”. Essa abordagem reforça a necessidade de um ensino que vá além do conteúdo acadêmico tradicional, incorporando práticas que desenvolvam habilidades socioemocionais nos alunos.

A Educação para a Paz também se relaciona com a Educação em Direitos Humanos, pois ambas têm como propósito garantir o respeito à dignidade humana e criar condições para uma convivência harmoniosa e inclusiva.

Salles Filho (2016, p. 166) argumenta que “a Educação para a Paz emerge buscando uma reflexão coerente” e que seu desenvolvimento deve estar atrelado a políticas públicas comprometidas com a transformação social. Percebe-se que a lei caminha nessa direção, pois busca promover diretrizes para que as escolas implementem projetos pedagógicos voltados à valorização da diversidade e ao respeito aos direitos fundamentais.

No entanto, conforme Salles Filho (2016), a efetivação da Cultura de Paz nas escolas não pode ser um “produto final”, mas sim um processo contínuo e planejado, incorporado ao cotidiano escolar. Isso significa que a simples existência de leis e diretrizes não é suficiente para transformar a realidade educacional. Faz-se necessário que gestores, educadores e estudantes estejam engajados na construção de um ambiente mais justo e democrático.

Dessa forma, a relação entre a Lei nº 13.663/2018 e a Educação para a Paz destaca a importância de transformar a escola em um espaço de desenvolvimento da cidadania e de práticas voltadas à convivência pacífica. Ao incentivar a participação da comunidade escolar e estabelecer diretrizes para a prevenção da violência, a legislação contribui para fortalecer um ambiente educacional mais pacífico. A escola, além de ser um local de ensino, desempenha um papel essencial na formação social, promovendo valores compartilhados que atendem às necessidades e desafios da comunidade.

3.2 EDUCAÇÃO PARA A PAZ PELOS OLHARES DAS “CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ”

A Educação para a Paz é um campo de conhecimento que se articula com diferentes abordagens pedagógicas para promover uma cultura de não violência e de convivência harmoniosa. No contexto das Cinco Pedagogias da Paz, desenvolvidas por Nei Alberto Salles Filho (2016), observa-se uma proposta que integra valores humanos, direitos humanos, conflitológica, ecoformação e vivências/convivências como dimensões essenciais para a transformação do ambiente escolar e social.

A Educação para a Paz estabelece um referencial teórico e metodológico para enfrentar as múltiplas formas de violência e promover a convivência democrática no ambiente escolar. Segundo Jares (2007, p. 29), “os direitos humanos significam um pacto sólido para uma convivência, além de representar o consenso mais abrangente jamais conseguido na história da humanidade sobre os valores, direitos e deveres para viver em comunidade”. Essa afirmação reforça a necessidade de alinhar a Educação para a Paz com a Educação em Direitos Humanos, considerando que ambas têm como objetivo a construção de sociedades mais democrática.

A Pedagogia dos Valores Humanos é uma das bases desse processo. Para Salles Filho (2016, p. 239), “a Educação para a Paz prescinde dos valores, de uma Pedagogia de Valores, humanizadora, crítica, dialógica, numa palavra, complexa”. Esse entendimento reforça que a transmissão de valores deve ocorrer de maneira crítica e reflexiva, permitindo que os estudantes compreendam o impacto de suas ações nas relações interpessoais e sociais.

A formação de valores não pode se restringir a discursos moralizantes ou abstratos. Como argumenta Salles Filho (2016, p. 230), “os valores conferem justamente a dimensão da humanidade necessária à Educação para a Paz”. Dessa maneira, a escola deve propiciar experiências concretas que possibilitem a construção de um plural baseado no respeito e na cooperação.

A Pedagogia dos Direitos Humanos reforça essa perspectiva ao conectar a dignidade humana à prática educacional. Jares (2002, p. 128) afirma que:

O conceito de direitos humanos refere-se primeiramente ao sentido de dignidade, da dignidade humana, que é, mais do que qualquer formulação jurídica ou política, uma condição ou qualidade moral, inerente a todo ser humano sem nenhum tipo de limitações, sejam econômicas, físicas, culturais,

raciais, sexuais, etc.

Essa afirmação indica que a educação deve não apenas informar sobre os direitos humanos, mas também criar condições para que os estudantes os vivenciem em sua formação social e intelectual. A implementação da Pedagogia dos Direitos Humanos requer um olhar atento às desigualdades estruturais que permeiam o sistema educacional. Como destaca Salles Filho (2016, p. 258):

A Educação para a Paz reconhece a estreita relação entre os valores e os direitos humanos, uma vez que são construções históricas e complementares, pois, conjuntos de valores aceitos socialmente compõem os direitos humanos e, estes direitos retornam à sociedade, aceitos por muitos, mas sempre passíveis de revisões de acordo com os caminhos da sociedade.

Isso implica que a abordagem pedagógica precisa ser dinâmica, promovendo reflexões constantes sobre a historicidade e a aplicabilidade dos direitos humanos nas relações sociais contemporâneas. O contexto educacional deve ser planejado para que os estudantes não apenas compreendam seus direitos, mas também se apropriem deles de maneira crítica e ativa. Dessa maneira, é essencial que a educação possibilite a conexão entre os fundamentos dos direitos humanos e a realidade vivenciada pelos estudantes, permitindo-lhes compreender as tensões e os desafios da sociedade em que estão inseridos.

A Pedagogia dos Direitos Humanos também propõe uma abordagem reflexiva e crítica das limitações dos programas tradicionais de ensino sobre o tema. Jares (2007, p. 29) argumenta que:

Porque os direitos humanos significam um pacto mais sólido para uma convivência, além de representar o consenso mais abrangente jamais conseguido na história da humanidade sobre os valores, direitos e deveres para viver em comunidade. Com efeito, ao indagar acerca dos pilares sobre os quais queremos construir a convivência, os direitos humanos representam opção idônea e legítima.

Essa perspectiva ressalta que a formação dos estudantes deve ultrapassar a reprodução de discursos normativos e avançar para uma pedagogia que problematize a aplicação dos direitos humanos no cotidiano. Ademais, a formação dos educadores desempenha um papel central na efetivação da Pedagogia dos Direitos Humanos. A qualificação docente deve abranger não apenas o conhecimento teórico sobre os

direitos humanos, mas também estratégias metodológicas que favoreçam uma prática educativa baseada no diálogo e na emancipação dos sujeitos.

Assim, a Pedagogia dos Direitos Humanos, como componente da Educação para a Paz, é a área que aponta para os avanços, limites e possibilidades dos direitos humanos serem concretizados na humanidade, reconhecendo e debatendo suas fragilidades e marcando posição perante atitudes coletivas necessárias para sua realização, na promoção incessante e sustentável de suas ideias e intenções na humanidade (Salles Filho 2016, p. 259). Isto é, a educação se torna um instrumento essencial para a consolidação de uma cultura de respeito e valorização dos direitos fundamentais.

A Pedagogia da Conflitologia propõe que os conflitos não devem ser tratados apenas como problemas a serem eliminados, mas como oportunidades para o aprendizado da convivência democrática. Como destaca Salles Filho (2016, p. 268):

O conflito está entre processos de violências e processos de paz, sendo que a resolução deles passará por um processo de mediação. A mediação reduz a tensão e encontra soluções, promovendo escuta, diálogo e sensibilidade, de modo a transformar as relações sociais no ambiente educacional.

Dessa forma, a mediação de conflitos deve ser incorporada ao cotidiano escolar, garantindo que os estudantes desenvolvam habilidades de escuta ativa e resolução pacífica de disputas.

A mediação dos conflitos escolares deve ser incorporada preventivamente na cultura institucional da escola, evitando que seja acionada apenas em situações de crise. Parrat-Dayán (2012, p. 97) ressalta que “é interessante integrar a gestão de conflitos na escola, sobretudo considerar a escola como um lugar de mescla e confrontação. Por esse motivo, ela é um verdadeiro terreno de experimentação para a resolução de conflitos”.

Dessa forma, a Pedagogia da Conflitologia propõe que a mediação ocorra de maneira estruturada e sistemática, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades como escuta ativa, empatia e cooperação, fundamentais para a formação de sujeitos democráticos e críticos. A mediação escolar deve abranger não apenas os estudantes, mas também professores, gestores e famílias, criando um ambiente de corresponsabilidade e participação ativa.

Segundo Chrispino e Chrispino (2002) a conflitologia atua em processos tanto

referentes aos alunos quanto aos profissionais e familiares que circulam pela escola. Essa perspectiva amplia a compreensão do conflito como um fenômeno coletivo, que não se restringe a disputas individuais, mas que reflete dinâmicas institucionais e sociais mais amplas.

A Pedagogia da Conflitologia articula-se com a Educação para a Paz ao considerar os conflitos como elementos fundamentais para o desenvolvimento de uma cultura democrática e participativa. Como afirma Salles Filho (2016, p. 278):

A Educação para a Paz pretende entender os protagonistas, a dinâmica e a essência referentes aos conflitos, justamente para encontrar padrões violentos do cotidiano escolar, para, nesse sentido, objetivar padrões de regulação mais adequada, normas construídas coletivamente e espaços naturais onde sejam desmistificadas as ideias tradicionais do conflito.

Nesse sentido, a mediação não deve ser tratada como uma técnica pontual de resolução de disputas, mas sim como uma abordagem pedagógica transversal, inserida em todas as dimensões da vida escolar. A efetividade da Pedagogia da Conflitologia depende da formação de educadores capacitados para atuar como mediadores e facilitadores do diálogo. Como destaca Muller (2006, p. 56):

Um dos métodos de regulação não violenta de conflitos que precisam ser incentivado é a mediação. A mediação é a intervenção de um terceiro que se coloca entre os protagonistas de um conflito, entre dois adversários [...] que podem ser dois indivíduos, duas comunidades ou duas nações que se enfrentam e que se opõem uma à outra. O objetivo da mediação é trazer os protagonistas da adversidade à conversação [...] para que possam dialogar, entender-se mutuamente e, se possível, encontrar um acordo capaz de abrir caminho para conciliação.

Essa abordagem destaca a importância de uma escola que valorize o protagonismo dos estudantes e promova a participação ativa na construção de um ambiente escolar mais justo e equitativo. Assim, a Pedagogia da Conflitologia não apenas previne a violência, mas também estimula a autonomia e a responsabilidade social dos indivíduos, promovendo um modelo educacional mais inclusivo e democrático.

A Pedagogia da Ecoformação propõe uma abordagem transdisciplinar que interliga a educação ambiental com a formação para a cidadania planetária. Essa pedagogia se estrutura a partir da compreensão de que a crise ecológica não pode ser dissociada das desigualdades sociais e das formas de violência estrutural. Como aponta Salles Filho (2016, p. 289), “a ecoformação mostra que as questões ambientais

são fundamentais em nosso tempo”.

Dessa maneira, a educação não pode se limitar à transmissão de conteúdos sobre a degradação ambiental, mas deve fomentar uma visão crítica sobre os impactos do modelo econômico vigente e suas implicações para a sustentabilidade. A interconexão entre meio ambiente e sociedade exige uma revisão das concepções tradicionais de sustentabilidade. Segundo Gutierrez e Prado (2013, p. 25), “a cidadania planetária deverá ter como foco a superação da desigualdade, a eliminação das sangrentas diferenças econômicas e a integração da diversidade cultural da humanidade”.

Esse conceito amplia a noção de sustentabilidade ao enfatizar a necessidade de políticas públicas que garantam acesso equitativo aos recursos naturais, bem como a inclusão social de grupos historicamente marginalizados. A ecoformação, portanto, emerge como uma resposta educacional à crise ambiental, promovendo uma visão de mundo que articula justiça social e equilíbrio ecológico. A crítica ao modelo de desenvolvimento econômico atual também se faz presente na Pedagogia da Ecoformação.

Para Boff (2015, p. 30), “o desenvolvimento-crescimento das últimas décadas, do consumo, do desperdício, nos fizeram conhecer os limites ecológicos da Terra. Não há técnica, nem modelo econômico que garanta a sustentabilidade do atual projeto”. Esse diagnóstico evidencia a necessidade de um novo paradigma educacional que questione a lógica do consumo exacerbado e estimule práticas pedagógicas voltadas para a sustentabilidade integral. A ecoformação, nesse sentido, não se restringe à educação ambiental convencional, mas propõe uma transformação estrutural no modo como as sociedades se relacionam com o meio ambiente.

A abordagem ecoformadora também se fundamenta na ideia de que a natureza não deve ser tratada como um objeto passivo de exploração, mas como parte de um sistema interdependente no qual os seres humanos desempenham um papel de corresponsabilidade. Segundo Morin (2011, *apud* Salles Filho, 2016, p. 290), “a ecoformação está intimamente ligada às ‘cegueiras do conhecimento’ na medida em que a relação ciência-natureza é daquelas mais frágeis em relação ao erro-ilusão”.

Essa perspectiva aponta para a necessidade de superar o reducionismo científico e adotar uma abordagem holística que compreenda os impactos ambientais a partir de múltiplas dimensões – biológica, social, econômica e cultural. Por fim, a Pedagogia da Ecoformação se consolida como um instrumento pedagógico essencial

para a construção de uma cultura de paz fundamentada na sustentabilidade e na equidade ambiental. Como destaca Salles Filho (2016, p. 294):

A educação, como princípio articulador da cidadania global, busca dialogar com as diferenças, trazendo novos conhecimentos e novas perspectivas para crianças, jovens e adultos. Acolher a dimensão educacional como possibilidade de educar para a paz, mobilizada pela sensibilidade às tantas violências explícitas na atualidade, é um dos caminhos propostos pela ecoformação.

Dessa maneira, a educação ambiental crítica e emancipatória torna-se um eixo fundamental na formação de sujeitos capazes de repensar suas relações com o planeta e construir alternativas sustentáveis para as futuras gerações.

A Pedagogia das Vivências/Convivências fundamenta-se na premissa de que a aprendizagem ocorre por meio da experiência direta e da interação social, promovendo uma formação que transcende a mera aquisição de conhecimento teórico. Conforme Salles Filho (2016, p. 316) “a aprendizagem surge a partir do acoplamento estrutural do sujeito com o mundo. É um processo que se estabelece no viver/conviver”. Esse entendimento exige que o processo educativo seja estruturado para proporcionar experiências concretas que possibilitem a internalização de valores como cooperação, empatia e respeito à diversidade.

A estruturação pedagógica das vivências e convivências deve ir além de abordagens superficiais ou eventos pontuais, integrando-se à dinâmica educacional de forma sistemática e intencional. Pereira e Hannas (2001, p. 35) defendem que “a vivência deve ser considerada parte de uma sequência educativa de aprendizagem do conteúdo de qualquer disciplina, de aprendizagem de valores, comportamentos e princípios éticos em sessões específicas, e não uma atividade isolada feita 'por fazer' ou para preencher um buraco da grade horária”. Essa afirmação evidencia a necessidade de que tais práticas sejam planejadas com rigor metodológico, visando a transformação efetiva das relações interpessoais no ambiente escolar.

A Pedagogia das Vivências/Convivências, dentro da perspectiva da Educação para a Paz, articula-se com a corporeidade e a ludicidade como elementos centrais para a construção de um ambiente educacional mais inclusivo e participativo. Para Salles Filho (2016, p. 326) “a Educação para a Paz reconhece o papel central das ações pedagógicas de vivências/convivências, baseadas especialmente na corporeidade e ludicidade, como elementos integrativos na construção da Cultura de

Paz”. Essa concepção reforça a importância de metodologias que favoreçam a experimentação ativa do conhecimento, utilizando estratégias como dramatizações, jogos cooperativos e práticas meditativas, que possibilitam a internalização dos princípios da cultura de paz.

O aspecto intersubjetivo das convivências, por sua vez, implica o desenvolvimento de habilidades socioemocionais que favorecem o diálogo e a resolução pacífica de conflitos. Como pontua Salles Filho (2016, p. 326) “a Educação para a Paz reconhece que as vivências relacionam-se à subjetividade e as convivências à intersubjetividade, abrindo espaço para a Pedagogia das Vivências/Convivências como encontro de pessoas consigo mesmo e com o(s) outro(s)”.

Dessa forma, as práticas pedagógicas devem criar espaços que estimulem tanto a reflexão individual quanto a cooperação coletiva, proporcionando aos estudantes um ambiente seguro para a expressão de suas emoções e opiniões. Por fim, a eficácia da Pedagogia das Vivências/Convivências está diretamente relacionada à clareza de seus objetivos e à consistência de sua implementação.

Como alerta Salles Filho (2016, p. 327):

As vivências/convivências escolares representam o estágio final, e inicial, considerando o processo dialógico de toda a situação pedagógica concreta. Porém, se os elementos conceituais não estiverem neste jogo, e as intenções e percepções não forem claras, continuaremos vendo dezenas/centenas de 'projetos de paz' sendo desenvolvidos apenas com uma ou duas 'músicas da paz' (sempre as mesmas) e com o mesmo tema (como seria um mundo de paz) reproduzido a cada ano, a cada década, de forma inversamente proporcional ao aumento da intolerância e violências nas escolas.

Isso evidencia a necessidade de um compromisso genuíno com a Educação para a Paz, garantindo que as vivências e convivências sejam concebidas como processos pedagógicos estruturantes e não apenas como práticas simbólicas sem impacto real na transformação social.

A implementação da Educação para a Paz exige metodologias pedagógicas que transcendam abordagens superficiais, evitando que sejam reduzidas a iniciativas meramente simbólicas, sem impacto real na formação dos estudantes. A transversalidade das Cinco Pedagogias da Paz permite uma abordagem mais ampla e integrada, articulando diferentes dimensões do conhecimento e da experiência educativa. Como destaca Salles Filho (2016, p. 219) “o que trará consistência teórica para as ‘Cinco Pedagogias da Paz’ são as possibilidades de argumentação que

podem ser vislumbradas com coerência também nas práticas educacionais”.

Essa afirmação ressalta a necessidade de fundamentação teórica rigorosa, garantindo que a Educação para a Paz não se restrinja a discursos normativos, mas seja consolidada por meio de práticas pedagógicas interdisciplinares e participativas. A complexidade inerente à Educação para a Paz requer uma abordagem metodológica que compreenda a interdependência entre os valores humanos, os direitos fundamentais, a mediação de conflitos, a sustentabilidade e a vivência coletiva.

Essa perspectiva é coerente com a proposta da educação transdisciplinar, que visa à articulação de saberes distintos em prol de uma compreensão mais ampla e integrada da realidade. Segundo Salles Filho (2016, p. 228) “a escola é também, em grande medida, o espaço comunitário e familiar da criação, recriação e construção de valores para a comunidade”. Assim, a escola deve ser concebida não apenas como um local de transmissão de conhecimento, mas como um espaço de socialização e formação cidadã, onde as relações interpessoais são mediadas por princípios de equidade, diálogo e cooperação.

A transversalidade das Cinco Pedagogias da Paz também evidencia a necessidade de superação das fragmentações disciplinares, promovendo uma educação baseada na complexidade e na interconectividade dos fenômenos sociais. De acordo com Salles Filho (2016, p. 219) “estas áreas não se pretendem hegemônicas, e de sua articulação novas perspectivas serão gestadas, qualificando as perguntas e as respostas aos problemas sociais em questão, causadores das diversas violências do século XXI”. Dessa maneira, a interconexão entre essas pedagogias fortalece a construção de um modelo educacional mais inclusivo e comprometido com a transformação social.

A Pedagogia dos Valores Humanos tem papel essencial na construção de um ambiente escolar voltado para a promoção da convivência pacífica e da ética nas relações interpessoais. Essa pedagogia enfatiza que os valores devem ser trabalhados de forma crítica e contextualizada, evitando abordagens moralizantes que desconsiderem as influências culturais e históricas. Segundo Salles Filho (2016, p. 230) “a Educação para a Paz prescinde dos valores, de uma Pedagogia de Valores, humanizadora, crítica, dialógica, numa palavra, complexa”. Dessa forma, a construção de valores no ambiente educacional deve estar atrelada a experiências concretas e práticas reflexivas que estimulem a participação ativa dos estudantes.

A Pedagogia dos Direitos Humanos amplia essa perspectiva ao integrar os princípios da dignidade e da equidade na formação cidadã. A educação em direitos humanos deve promover não apenas o conhecimento normativo, mas também a problematização das desigualdades sociais e das injustiças estruturais. Para Salles Filho (2016, p. 248) “a Educação para a Paz reconhece a estreita relação entre os valores e os direitos humanos, uma vez que são construções históricas e complementares”. Isso implica que a formação dos estudantes deve ser pautada na compreensão crítica dos direitos e na busca por sua efetivação na vida cotidiana.

A Pedagogia da Conflitologia propõe uma abordagem transformadora dos conflitos no ambiente escolar, considerando-os como oportunidades para o aprendizado da convivência democrática. A mediação de conflitos deve ser incorporada ao cotidiano escolar como uma prática educativa estruturada, garantindo que os estudantes desenvolvam habilidades de escuta ativa, empatia e negociação. Como argumenta Salles Filho (2016, p. 269) “o conflito está entre processos de violências e processos de paz, sendo que a resolução deles passará por um processo de mediação”. Dessa forma, a escola deve ser um espaço de promoção da justiça restaurativa, favorecendo a resolução não violenta de disputas e a reparação de danos nas relações interpessoais.

A Pedagogia da Ecoformação insere a questão ambiental dentro da Educação para a Paz, destacando a relação entre degradação ambiental e violência estrutural. A justiça ambiental deve ser compreendida como um componente essencial da cultura de paz, uma vez que os impactos da crise ecológica afetam desproporcionalmente as populações mais vulneráveis. Como destaca Salles Filho (2016, p. 290) “a ecoformação já nasce desta perspectiva transdisciplinar, o que traz inúmeros benefícios para sua análise”. Assim, a educação ambiental crítica deve fomentar a responsabilidade coletiva pelo meio ambiente e estimular a adoção de práticas sustentáveis no cotidiano escolar.

A Pedagogia das Vivências/Convivências enfatiza a importância da experiência na aprendizagem da cultura de paz, promovendo práticas educativas que integrem a teoria e a ação. A construção da paz no ambiente escolar requer espaços de diálogo e interação que possibilitem o desenvolvimento das competências socioemocionais dos estudantes. Como aponta Salles Filho (2016, p. 327) “as vivências/convivências escolares representam o estágio final, e inicial, considerando o processo dialógico de toda a situação pedagógica concreta”. Dessa maneira, a educação experiencial torna-

se um eixo estruturante da formação cidadã e da promoção da justiça social.

A imagem das "Cinco Pedagogias da Paz" representa a interconexão entre diferentes abordagens educacionais que fundamentam a Educação para a Paz, elaborada por Salles Filho (2016, p. 209):

Figura 10 – Cinco Pedagogias da Paz



No centro, a estrela simboliza a integração desses saberes, indicando que cada pedagogia contribui para a formação de uma cultura de paz. Os cinco eixos – Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências/Convivências – destacam aspectos essenciais da educação transformadora, promovendo o respeito, a resolução de conflitos, a cidadania, a sustentabilidade e a aprendizagem baseada na experiência. Essa abordagem reforça que a Educação para a Paz deve ser holística, conectando diferentes dimensões do conhecimento e da prática educacional para a construção de sociedades mais justas e harmoniosas (Salles Filho, 2016).

Desse modo, a integração das Cinco Pedagogias da Paz possibilita a construção de um modelo educacional inovador, no qual os princípios da justiça social, da equidade e da participação ativa sejam os alicerces das práticas pedagógicas. A escola deve atuar como um espaço de formação integral, no qual os estudantes possam desenvolver habilidades para a convivência democrática e para a transformação da realidade social. Para Salles Filho (2016, p. 219), “a

transversalidade como alternativa concreta para a educação escolar permite adequar-se às diferentes perspectivas e realidades, possibilitando novas formas de pensar, sentir e agir diante dos desafios globais e locais”.

Assim, a Educação para a Paz deve ser compreendida como um processo contínuo e estruturante, capaz de promover mudanças significativas tanto no ambiente escolar quanto na sociedade como um todo.

3.3 A BUSCA INCANSÁVEL PELA EDUCAÇÃO LIBERTADORA DE PAULO FREIRE

A Educação Libertadora, concebida por Paulo Freire, é um processo pedagógico que ultrapassa a mera transmissão de conteúdo para se consolidar como um movimento de conscientização e emancipação social. Em *Educação como Prática da Liberdade*, publicado originalmente em 1967, Freire desenvolve uma crítica profunda ao sistema educacional tradicional e propõe uma pedagogia que promova o pensamento crítico, a autonomia dos sujeitos e a transformação da realidade social. Essa proposta continua sendo um referencial essencial para a construção de uma escola democrática, comprometida com os princípios da Educação em Direitos Humanos e da Cultura de Paz.

A educação, na perspectiva de Paulo Freire, não pode ser reduzida a um mero instrumento de reprodução do status quo, mas deve ser um meio para a libertação dos sujeitos oprimidos. Freire analisa a necessidade de uma pedagogia crítica, que possibilite ao educando não apenas aprender conteúdos, mas compreender sua realidade e intervir nela de forma consciente e transformadora. Seu pensamento parte da premissa de que “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio” (Freire, 1967, p. 35), destacando que a aprendizagem é um fenômeno social, vinculado ao contexto histórico e político dos educandos.

A educação tradicional muitas vezes se estrutura como uma prática “bancária”, na qual o educador deposita informações no aluno, sem permitir que este as critique ou as relacione com sua realidade. O autor propõe, em contraponto, a educação problematizadora, baseada no diálogo e na reflexão crítica. Segundo ele, “o diálogo autêntico – reconhecimento do outro e reconhecimento de si, no outro – é decisão e compromisso de colaborar na construção do mundo comum” (Freire, 1967, p. 28-29), evidenciando a necessidade de uma prática educativa horizontal e participativa.

Ou seja, Freire (1967) questiona o modelo tradicional de ensino, que já foi anteriormente analisado nessa pesquisa. Esse modelo, segundo ele, não forma cidadãos críticos, mas perpetua relações de poder e dominação, impedindo que os educandos compreendam sua própria realidade e possam atuar na transformação social. Para romper com essa lógica, ele propõe a educação problematizadora, baseada no diálogo e na construção coletiva do conhecimento, permitindo que os sujeitos se reconheçam como agentes históricos capazes de intervir no mundo.

Freire também situa seu pensamento no contexto das sociedades em transição, como era o caso do Brasil, que, segundo ele, vivia um momento de transformação entre um sistema fechado, baseado na opressão e na exclusão, e um potencial movimento democrático que poderia ser fortalecido pela educação. Ele alerta, porém, para os perigos de um processo educacional que não seja crítico, pois a educação pode tanto domesticar quanto libertar (Freire, 1967). Dessa forma, se a escola não propiciar a reflexão, pode se tornar um mecanismo de perpetuação da alienação.

A abordagem libertadora freireana também está profundamente conectada à conscientização dos sujeitos sobre sua realidade. O autor argumenta que “a alfabetização e a conscientização jamais se separam” (Freire, 1967, p. 5). Ou seja, o aprendizado da leitura e da escrita não deve ser meramente técnico, mas deve proporcionar ao educando a capacidade de compreender criticamente seu mundo. Essa perspectiva reforça a ideia de que a educação deve ser um ato político, pois, ao alfabetizar um sujeito, também se ensina a interpretar o contexto social em que ele está inserido.

Além disso, a obra destaca a importância da cultura do diálogo e da valorização da experiência do educando. Freire propõe os círculos de cultura, que substituem o modelo tradicional de ensino e aprendizagem e promovem um espaço de troca de saberes entre professor e aluno. Segundo ele, “o coordenador, quase sempre um jovem, sabe que não exerce as funções de professor e que o diálogo é condição essencial de sua tarefa, a de coordenar, jamais influir ou impor” (Freire, 1967, p. 4). Isso reforça a ruptura com um modelo autoritário de ensino e fortalece a autonomia dos sujeitos no processo educativo.

Outro ponto central da obra é a relação entre educação e liberdade. Para Freire, “a liberdade é concebida como o modo de ser o destino do homem, mas por isso mesmo só pode ter sentido na história que os homens vivem” (Freire, 1967, p. 6). Dessa forma, a educação libertadora não pode ser neutra, pois deve estar

comprometida com a construção de uma sociedade democrática. Esse compromisso implica a necessidade de uma pedagogia que estimule o pensamento crítico e a participação ativa dos sujeitos no processo social.

No entanto, Freire alerta que essa prática educativa emancipatória sofre resistência dos grupos dominantes, que veem na conscientização das massas uma ameaça ao seu poder. Ele aponta que “toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta” (Freire, 1967, p. 50), e que a educação tradicional serve como um instrumento para manter essa estrutura. A educação bancária, nesse sentido, perpetua a passividade e a alienação dos oprimidos, enquanto a educação libertadora busca romper com esse ciclo.

A obra também se preocupa em demonstrar que a educação deve estar integrada ao contexto social e cultural do educando. Freire rejeita modelos de ensino importados e alheios à realidade local, argumentando que a educação deve ser uma prática cultural e histórica, não um transplante de modelos (Freire, 1967). Dessa forma, ele propõe uma pedagogia enraizada na experiência do educando, capaz de dialogar com sua cultura e suas vivências.

Freire (1967) argumenta que não há ensino sem contexto, isto é, a aprendizagem precisa estar enraizada na realidade dos estudantes, respeitando suas vivências e saberes. Essa perspectiva se opõe à importação de modelos educacionais alheios à cultura local, uma prática que Freire denuncia como parte do processo de colonização do pensamento.

Além da dimensão política, Freire também destaca a dimensão afetiva e ética da educação. Ele enfatiza que uma pedagogia da liberdade não pode ser construída sem amor e sem respeito pelo outro, considerando a educação um ato de amor (Freire, 1967, p. 97), evidenciando que o processo educativo deve ser humanizador e promover relações de solidariedade e cooperação mútua. Nesse sentido, a educação libertadora não é apenas um instrumento de transformação social, mas também um meio de fortalecimento das relações humanas.

A relação entre educação e democracia também é um ponto essencial na obra, tendo em vista que a democratização da escola é um passo fundamental para a democratização da sociedade, e que um sistema educacional excludente e hierárquico contribui para a perpetuação da desigualdade social. Freire (1967) defende que as instituições de ensino devem ser espaços de participação ativa, onde os alunos possam desenvolver sua consciência crítica e exercer sua cidadania.

Assim, a busca pela educação libertadora não é apenas uma questão pedagógica, mas uma questão política e social. Essa concepção se alinha diretamente com os princípios da Educação em Direitos Humanos, que busca garantir uma formação cidadã pautada no respeito à dignidade humana. A Cultura de Paz emerge nesse contexto como um desdobramento essencial da Educação Libertadora. Inspirada nos estudos de Johan Galtung (1996), a Cultura de Paz não significa apenas a ausência de violência, mas sim a construção ativa de relações sociais baseadas na equidade, na justiça e no respeito às diversidades. Assim, a educação deve ir além do ensino de conteúdos formais e atuar no fortalecimento da cidadania e da convivência pacífica.

Para que esse modelo se concretize, Freire propõe um método pedagógico dialógico e participativo, no qual a experiência de vida dos educandos se torna o ponto de partida para a construção do conhecimento. Ele enfatiza a importância da palavra como instrumento de libertação, afirmando que dizer a palavra verdadeira é transformar o mundo (Freire, 1967, p. 142). Isso significa que a educação deve incentivar os estudantes a compreender o mundo, refletindo sobre sua realidade e criando possibilidades para sua transformação.

Por fim, a busca incansável pela Educação Libertadora exige um compromisso social, em que se busca a construção de um sistema educacional que promova a autonomia, a crítica e a participação ativa dos estudantes na construção do mundo. No próximo e último subtópico da pesquisa, vislumbrar-se-á que ao integrar os princípios da Educação Libertadora, da Educação em Direitos Humanos, da Pedagogia Restaurativa e da Cultura de Paz, a escola se torna um espaço de resistência e transformação, comprometido com a formação de cidadãos conscientes e engajados socialmente.

3.4 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO INSTRUMENTO PEDAGÓGICO PARA A CONSOLIDAÇÃO DA CULTURA DE PAZ: A PEDAGOGIA RESTAURATIVA COMO CAMINHO TRANSFORMADOR

A Educação em Direitos Humanos (EDH) pode ser pensada como um instrumento pedagógico para a construção da Cultura de Paz, pois, de acordo com a presente pesquisa, ela é capaz de promover valores, como dignidade, equidade, respeito mútuo e justiça social dentro do ambiente escolar.

No entanto, para que sua implementação seja realmente eficaz, faz necessário que as escolas adotem metodologias que garantam sua aplicação na prática cotidiana, conforme já vislumbrado ao analisar o “Diamante Ético” de Herrera Flores.

A Pedagogia Restaurativa surge como uma abordagem possível para a efetivação da EDH, pois oferece ferramentas concretas para a mediação de conflitos, fortalecimento do diálogo e desenvolvimento da corresponsabilidade nas relações interpessoais, promovendo uma escola mais democrática.

A Justiça Restaurativa (JR) tem sido reconhecida internacionalmente como uma abordagem eficaz na mediação e resolução de conflitos, sendo contemplada pela Organização das Nações Unidas (ONU) na Resolução nº 2002/12, editada pelo seu Conselho Econômico e Social. Segundo essa resolução, a Justiça Restaurativa é entendida como um processo cooperativo em que as partes envolvidas buscam, conjuntamente, corrigir os impactos do conflito, solucionar a questão de forma consensual e promover a reparação dos danos causados, restabelecendo laços sociais e promovendo a reconciliação (Orsini; Lara, 2012).

No contexto escolar, a aplicação dessa abordagem não apenas resolve os conflitos pontuais, mas também fortalece a construção de relações mais saudáveis entre estudantes, professores e demais membros da comunidade escolar. A perspectiva restaurativa permite uma mudança de olhar sobre os conflitos, deslocando o foco da punição para a responsabilização ativa dos envolvidos, priorizando a reparação dos danos e a reconstrução dos laços afetados (Caravellas, 2009). Esse modelo é uma alternativa aos métodos tradicionais repressivos, que muitas vezes intensificam o sentimento de exclusão e não resolvem a raiz do problema.

Essa abordagem se popularizou a partir da publicação da obra de Howard Zehr, *Changing Lenses: A New Focus for Crime and Justice* (1990), que inspirou diversas práticas restaurativas ao redor do mundo, incluindo sua implementação em processos de justiça juvenil, tribunais especializados e no sistema educacional. No Brasil, a Justiça Restaurativa tem sido aplicada principalmente para a resolução de conflitos juvenis e crimes de menor potencial ofensivo, por meio de programas desenvolvidos com o apoio da Secretaria da Reforma do Judiciário (Ministério da Justiça) e do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD (Orsini; Lara, 2012).

Contudo, sua aplicabilidade tem se expandido para instituições escolares, reconhecendo que a escola é um espaço privilegiado para tratar de assuntos em que o foco seja a prevenção da violência e a formação de cidadãos críticos e responsáveis.

A Resolução nº 225/2016 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) define a

Justiça Restaurativa como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos e técnicas que visam conscientizar sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência. O objetivo da Justiça Restaurativa não é apenas corrigir uma conduta indesejada, mas reconstruir o tecido social rompido, incentivando a corresponsabilidade dos envolvidos e promovendo um ambiente mais harmonioso (Brasil, 2016).

A escuta ativa é um dos elementos centrais desse modelo restaurativo, permitindo que todas as partes envolvidas no conflito possam se manifestar livremente e expressar seus sentimentos em um espaço seguro. Esse princípio dialoga diretamente com a concepção de diálogo autêntico defendida por Paulo Freire. Ou seja, o diálogo na perspectiva restaurativa não se limita a um instrumento para a solução de conflitos, mas é um compromisso ético e pedagógico com a humanização das relações interpessoais.

Assim, para consolidar uma cultura de práticas restaurativas e de paz, é necessário, primeiramente, reconhecer a existência dos conflitos e estar disposto a escutar o outro lado de forma respeitosa e equitativa. É importante destacar que, embora a Justiça Restaurativa tenha sido amplamente aplicada no contexto dos Juizados Especiais Criminais, sua adaptação para o ambiente escolar exige um olhar pedagógico diferenciado.

A Justiça Restaurativa (JR), base da Pedagogia Restaurativa, busca romper com a lógica punitivista tradicional, propondo um modelo que prioriza a escuta ativa, a reparação dos danos e a reconstrução dos laços sociais. Essa abordagem tem sido cada vez mais reconhecida no Brasil como um instrumento eficiente para a promoção da Cultura de Paz e para a redução da violência no ambiente escolar. Nesse sentido, o Projeto de Lei nº 1482/2023, de autoria da Deputada Professora Goreth (PDT/AP), propõe a criação do Programa Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas, estabelecendo diretrizes para a implementação da Pedagogia Restaurativa como meio de transformar a convivência escolar (Brasil, 2023).

A Pedagogia Restaurativa não se limita a resolver transgressões disciplinares, mas propõe um modelo de convivência baseado na educação para a paz, na prevenção da violência e na promoção da empatia e da escuta ativa. De acordo com o Projeto de Lei nº 1482/2023, a Pedagogia Restaurativa deve ser compreendida como um mecanismo para “disseminar o respeito à identidade e à diversidade

individual e coletiva dos cidadãos como forma de promoção da tolerância e de enfrentamento à violência” (Brasil, 2023). Além disso, o projeto reforça a necessidade de integrar a Pedagogia Restaurativa às “pedagogias integradas da Educação para a Paz”, como propõe Salles Filho (2016).

Conforme Nunes (2011), a adoção de práticas restaurativas na escola transforma o conflito em uma oportunidade pedagógica, permitindo que os estudantes desenvolvam habilidades para a resolução pacífica de problemas. Diferente da punição tradicional, que muitas vezes exclui e reforça desigualdades, as práticas restaurativas propõem um ambiente mais justo e humanizado, alinhado aos princípios da Educação em Direitos Humanos.

Dentro desse contexto, a Comunicação Não Violenta (CNV) e as práticas restaurativas são ferramentas essenciais para fortalecer as relações interpessoais e criar um ambiente escolar mais acolhedor e democrático. Pesquisadores como Nunes, Jares e Salles Filho enfatizam que essas metodologias possibilitam a análise dos conflitos de forma mais empática e propositiva, incentivando soluções que promovam o bem-estar coletivo. O uso da mediação de conflitos, círculos restaurativos e outras estratégias de escuta ativa possibilita a construção de uma convivência escolar mais harmônica, transformando a escola em um espaço verdadeiramente democrático e de promoção da paz.

O PL 1482/2023 surge em resposta a um cenário preocupante: entre 2000 e 2022, o Brasil registrou 16 ataques a instituições de ensino, resultando em 35 mortes e aproximadamente 72 feridos. Apenas no segundo semestre de 2022, quatro novos ataques foram registrados, evidenciando a urgência da implementação de políticas públicas voltadas para a prevenção da violência e para o fortalecimento do diálogo e da convivência pacífica dentro das escolas (Brasil, 2023). O projeto estabelece nove objetivos centrais, entre os quais se destacam a adoção de medidas preventivas para conter a violência escolar, o suporte psicológico contínuo para estudantes e a ampliação do envolvimento das famílias na prevenção da violência (Brasil, 2023).

Além dos objetivos, o projeto define dez princípios norteadores, como a valorização do diálogo intergeracional, a redução da marginalização social e a mediação pacífica de conflitos (Brasil, 2023). Esses princípios refletem a necessidade de um ensino humanizado, que valorize a diversidade e o respeito mútuo, princípios que também sustentam a Pedagogia Restaurativa. Para que tais diretrizes se concretizem, é necessário um modelo pedagógico que permita a efetivação desses

valores na rotina escolar, garantindo que a EDH não seja apenas um discurso, mas uma prática vivenciada pelos estudantes.

Dentre as diretrizes propostas pelo PL 1482/2023, destaca-se a capacitação contínua dos profissionais da educação para atuar na mediação de conflitos, a elaboração de materiais didáticos sobre Cultura de Paz e a criação de espaços de convivência voltados ao fortalecimento da Cultura de Paz (Brasil, 2023). Esse modelo propõe que o educador não apenas transmita conhecimento, mas seja um agente mediador na construção de um ambiente seguro e democrático.

Outro avanço significativo do projeto é a exigência da criação de protocolos de prevenção e gestão de crises, aplicáveis tanto às escolas públicas quanto privadas. Esses protocolos deverão conter ações específicas para lidar com diferentes formas de violência escolar, além de campanhas educativas, palestras e atividades pedagógicas voltadas para a promoção da Cultura de Paz (Brasil, 2023). A implementação dessas medidas garante maior padronização e coerência na resposta institucional à violência, fortalecendo a segurança e o bem-estar da comunidade escolar.

A pesquisadora, buscando aprofundar-se no tema, concluiu o Curso de Formação: Pedagogia Restaurativa, Evasão Escolar e Abordagem Informada pelo Trauma, promovido pelo Instituto Educinter, permitindo uma visão ampla sobre a aplicabilidade da Pedagogia Restaurativa no contexto educacional. O curso, com 52 horas de carga horária, foi dividido em três módulos: Pedagogia Restaurativa, Evasão Escolar e Abordagem Informada pelo Trauma, explorando não apenas a fundamentação teórica da Justiça Restaurativa, mas também sua aplicação prática para a prevenção e resolução de conflitos nas escolas.

No primeiro módulo, sobre Pedagogia Restaurativa, foram estudados os fundamentos da Justiça Restaurativa, sua relação com a Cultura de Paz e a atuação de grandes pacifistas. Além disso, discutiu-se a importância da identidade cultural e da diversidade na JR, bem como a aplicabilidade das práticas restaurativas tanto na educação básica quanto no ensino superior. Esse módulo reforçou a necessidade de fortalecer o pertencimento e o diálogo como elementos centrais da convivência escolar saudável.

O segundo módulo, voltado para evasão escolar, explorou a Comunicação Não Violenta (CNV) para educadores, estratégias para prevenção da evasão, os impactos biopsicossociais da violência escolar e as políticas de proteção da criança e do

adolescente. Também foram analisados temas como bullying, cyberbullying, práticas educativas positivas e disciplina positiva como forma de manejo comportamental sem recorrer à punição excludente.

Esse módulo destacou a importância de compreender os fatores que levam os estudantes a abandonar a escola e de promover ações que incentivem seu engajamento e bem-estar emocional. Já o terceiro módulo, sobre Abordagem Informada pelo Trauma, trouxe reflexões sobre como a Justiça Restaurativa pode ser integrada ao cuidado psicológico dos estudantes, especialmente daqueles que vivenciam traumas relacionados à violência escolar.

Foram abordadas as conexões entre a Pedagogia Restaurativa e o sistema socioeducativo, bem como o impacto do trauma na aprendizagem e no desenvolvimento socioemocional dos estudantes. Além disso, foram apresentadas metodologias inovadoras, como o uso de jogos de conexão para fortalecer os vínculos entre os alunos e estratégias para trabalhar o luto e outras experiências emocionais no ambiente escolar.

Dessa forma, a Pedagogia Restaurativa se mostra essencial para consolidar a Cultura de Paz dentro das escolas. Ao incentivar o diálogo, fortalecer a corresponsabilidade e promover práticas de mediação de conflitos, essa abordagem contribui não apenas para a melhoria do ambiente escolar, mas também para a formação de cidadãos mais críticos e preparados para a vida em sociedade.

A partir desses aprendizados, a pesquisadora tem realizado palestras sobre “Como Promover a Cultura de Paz no Ambiente Escolar?”, voltadas para alunos do ensino fundamental e médio, além de reuniões com pais e responsáveis. Essas palestras têm como foco principal a conscientização sobre a importância da escuta ativa e do diálogo na resolução de conflitos, além da valorização da escola como espaço seguro e inclusivo. Ainda, tem-se que a conscientização é plural, em que alunos, pais e responsáveis possuem uma participação de forma ativa nesses momentos, através de rodas de conversa, jogos e escuta ativa.

A prática demonstrou que a Pedagogia Restaurativa não apenas reduz a reincidência de conflitos, mas também fortalece os laços entre estudantes, professores e funcionários, consolidando um ambiente mais harmonioso e democrático.

Salles (2022) argumenta que a Educação para a Paz é uma construção pedagógica essencial para enfrentar os desafios da violência escolar, destacando que

sua implementação deve ser pensada dentro de um processo de formação docente contínuo e crítico. A autora reforça que a paz não pode ser entendida apenas como ausência de violência, mas como um estado positivo, fundamentado na justiça social e no respeito à diversidade. Essa concepção é semelhante à proposta de Johan Galtung (1996), que diferencia a paz negativa – caracterizada pela mera ausência de violência – da paz positiva, que implica a criação de estruturas sociais que promovam equidade e diálogo.

Na pesquisa de Salles (2022), a formação de professores em Educação para a Paz é analisada por meio de um curso desenvolvido em parceria com uma Secretaria Municipal de Educação, onde se verificou uma mudança significativa na percepção dos educadores sobre o papel da escola na construção da paz. Antes do curso, muitos professores compreendiam a violência apenas sob sua forma direta, como agressões físicas e bullying. No entanto, ao longo da formação, passaram a reconhecer as violências estruturais e culturais como fatores determinantes para os conflitos escolares, entendendo que a abordagem restaurativa pode ser uma estratégia eficaz para o enfrentamento dessas questões.

A tese também ressalta que a mediação de conflitos, a escuta ativa e os círculos restaurativos foram metodologias amplamente debatidas no curso, tendo se mostrado eficazes para a transformação da realidade escolar. Salles (2022) enfatiza que a formação inicial dos professores ainda é deficiente quanto à abordagem da Cultura de Paz, sendo essencial a implementação de políticas públicas que garantam a inclusão desse tema nos currículos das licenciaturas.

A partir desse estudo, percebe-se que a Pedagogia Restaurativa, quando integrada à Educação em Direitos Humanos, oferece uma alternativa viável para a ressignificação das relações escolares, promovendo um ambiente mais seguro e harmonioso. Essa perspectiva dialoga com o Projeto de Lei n.º 1482/2023, que propõe a criação do Programa Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas, enfatizando a necessidade de práticas restaurativas como ferramenta para o fortalecimento do diálogo e da resolução pacífica de conflitos.

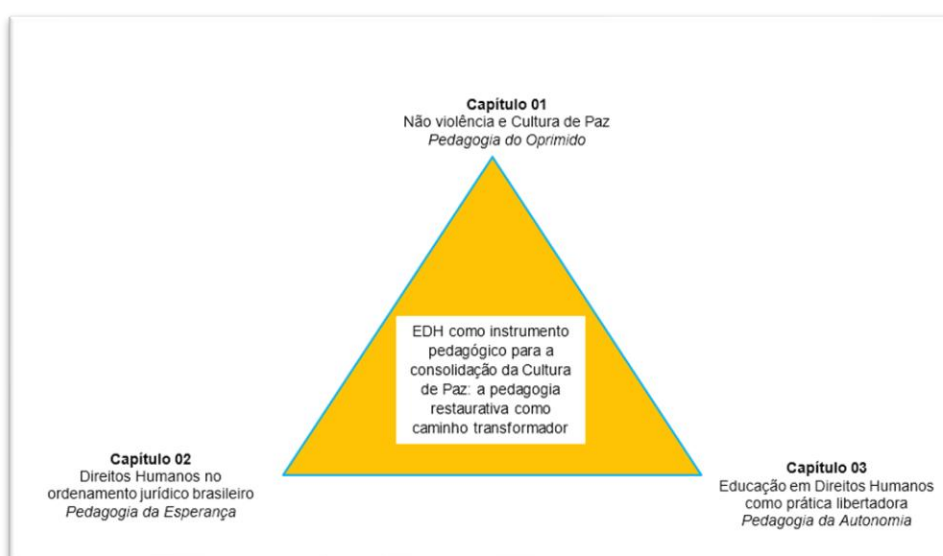
Dessa forma, a análise da tese de Salles (2022) reforça a necessidade de um investimento maior na formação docente, garantindo que professores sejam preparados para atuar como agentes da Cultura de Paz. A interseção entre Pedagogia Restaurativa e Educação para a Paz se torna, portanto, um caminho promissor para a transformação do ambiente escolar, contribuindo para a consolidação de uma

sociedade mais democrática.

Nesse sentido, a Pedagogia Restaurativa surge como uma metodologia que dialoga diretamente com a proposta freireana, pois se baseia na escuta ativa, na corresponsabilidade e na reconstrução dos laços sociais. A Justiça Restaurativa, que fundamenta essa abordagem pedagógica, rompe com a lógica punitivista e propõe a mediação dos conflitos por meio do diálogo e da responsabilização coletiva. Freire (1967) já antecipava essa necessidade ao afirmar que a punição não educa, apenas impõe o medo, enquanto o diálogo transforma e constrói novas relações.

O diagrama a seguir representa a integração dos três capítulos da pesquisa, demonstrando como cada um deles se articula para sustentar a proposta central do estudo.

Figura 10 – Diagrama de integração dos três capítulos da pesquisa



Fonte: A autora, 2025.

No topo, encontra-se o Capítulo 1, que trata da Não Violência e Cultura de Paz, fundamentado na Pedagogia do Oprimido, estabelecendo uma análise crítica da violência estrutural e seus reflexos na educação. À esquerda, o Capítulo 2 investiga a normatividade dos Direitos Humanos no ordenamento jurídico brasileiro, embasando-se na Pedagogia da Esperança para evidenciar avanços e desafios na implementação da EDH. Já à direita, o Capítulo 3 discute a Educação em Direitos Humanos como prática da liberdade, explorando a Pedagogia da Autonomia e a Pedagogia Restaurativa como caminhos para transformar a realidade escolar e social.

No centro do diagrama, destaca-se a EDH como um instrumento pedagógico

para a Cultura de Paz, sendo a Pedagogia Restaurativa um meio transformador para romper com paradigmas punitivistas e promover uma convivência baseada no respeito, no diálogo e na corresponsabilização. Dessa forma, a pesquisa não apenas analisa criticamente a realidade educacional e jurídica, mas propõe um modelo pedagógico que viabilize a efetivação dos Direitos Humanos na escola como prática cotidiana e emancipatória.

A implementação da Pedagogia Restaurativa nas escolas fortalece os princípios da Educação Libertadora ao substituir sanções disciplinares excludentes por práticas que valorizam o diálogo e a resolução pacífica dos conflitos. Esse modelo não apenas melhora a convivência escolar, mas também contribui para a formação de sujeitos mais conscientes e preparados para a vida em sociedade.

Embora o Projeto de Lei nº 1482/2023 ainda não tenha sido aprovado, reconhecer sua proposição como um marco na ampliação do debate sobre práticas restaurativas no ambiente escolar permite aprofundar a reflexão sobre sua relevância. Examinar sua tramitação possibilita identificar como a incorporação da Pedagogia Restaurativa nas políticas públicas pode transformar as relações interpessoais nas instituições de ensino, promovendo um modelo de convivência mais democrático e dialógico. Mesmo sem sua efetivação legislativa, perceber essa proposta como um instrumento para impulsionar discussões essenciais sobre prevenção da violência e fortalecimento da justiça social viabiliza avanços na formulação de estratégias que consolidem a Cultura de Paz no espaço educacional.

Apresentar esta dissertação como uma contribuição qualificada ao debate permite oferecer elementos teóricos e metodológicos que fundamentam a adoção de abordagens restaurativas no contexto escolar. A intersecção entre Educação em Direitos Humanos e estratégias de mediação de conflitos possibilita fornecer subsídios para a formulação de políticas públicas mais eficazes e alinhadas às necessidades educacionais contemporâneas. A pesquisa não se extingue nesse momento, acredita-se no potencial para extensão do estudo, direcionando essa análise para a Comissão de Educação na Câmara dos Deputados e demais instâncias responsáveis por avaliar a viabilidade da reflexão, o que pode ampliar a capacidade de embasar decisões legislativas com argumentos científicos e experiências práticas, tornando a pesquisa um instrumento de transformação concreta.

Encaminhar as reflexões e achados desta investigação às esferas governamentais contribui para consolidar a Educação para a Paz como eixo

estruturante das práticas pedagógicas, tal como, permite fortalecer a compreensão de que a pacificação das relações sociais deve extrapolar o campo teórico, materializando-se em políticas e ações institucionais. Dessa maneira, possibilitar que esta pesquisa dialogue com a construção de diretrizes educacionais representa um passo para integrar a Pedagogia Restaurativa às normativas nacionais, assegurando sua efetividade como estratégia para promover a cultura de paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em um contexto social marcado por diversas formas de violência, a escola possui o potencial de ser um espaço transformador, capaz de desconstruir práticas excludentes e de fomentar a paz. A pesquisa reafirma a relevância da implementação da educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino, conforme previsto no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH). Essa abordagem educativa, que ultrapassa o ensino conteudista, busca integrar no currículo escolar práticas que incentivem o diálogo, a mediação de conflitos e o respeito às diferenças.

Desse modo, a Educação em Direitos Humanos (EDH) visa criar uma cultura de paz e não violência, possibilitando uma alternativa mais realista e efetiva na promoção dos direitos humanos. Analisar a realidade educacional brasileira evidenciou que, apesar dos avanços no campo legislativo e das políticas públicas que incentivam a EDH, ainda há um longo percurso para garantir que sua implementação ocorra de maneira efetiva. A presença de uma cultura de violência no ambiente escolar demonstra que a simples existência de diretrizes normativas não é suficiente para transformar realidades.

Investigar a presença da cultura de violência no ambiente escolar permitiu analisar as diversas formas de opressão que atravessam as relações humanas e refletem diretamente o processo de ensino-aprendizagem. Dialogar com a teoria da violência de Johan Galtung possibilitou compreender a complexidade dessas relações, evidenciando que a violência não se restringe às manifestações físicas, mas se estrutura em dimensões simbólicas e institucionais que perpetuam desigualdades e exclusões. Conectar essa análise com a perspectiva freireana levou à constatação de que a violência na escola não está apenas nas agressões explícitas entre alunos ou entre estudantes e professores, mas também nas práticas pedagógicas que desconsideram o papel ativo do educando na construção do conhecimento.

Ao analisar o ordenamento jurídico brasileiro foi possível verificar como a EDH é tratada pela legislação. Aprofundar essa reflexão, por meio da abordagem do diamante ético de Joaquin Herrera Flores, permitiu visualizar os direitos humanos não apenas como textos normativos, mas como experiências vividas e, portanto, sujeitas a disputas e ressignificações.

Desde o início, o estudo se debruçou sobre a questão central da Educação em Direitos Humanos como um caminho para a consolidação da Cultura de Paz, contudo,

a análise partiu do questionamento de que, apesar da existência de diretrizes legais e teóricas voltadas para a promoção dos direitos humanos na educação, sua efetivação ainda enfrenta desafios estruturais, econômicos, culturais, sociais e metodológicos.

A pesquisa destacou a necessidade de uma abordagem crítica e ativa na Educação em Direitos Humanos, indo além de uma perspectiva meramente normativa. A partir da teoria crítica dos direitos humanos de Herrera Flores (2009), constatou-se que a simples existência de leis e programas educativos não garante a efetividade dos direitos, sendo necessário um esforço contínuo para ressignificá-los e torná-los aplicáveis às realidades concretas dos estudantes. Dessa forma, a Educação em Direitos Humanos precisa ser vivenciada na escola de maneira contextualizada, permitindo que os alunos compreendam a importância dos direitos e deveres na vida em sociedade.

O estudo demonstrou que a Cultura de Paz não pode ser entendida apenas como a ausência de violência, mas sim como um processo educativo que fomente relações democráticas. Para que essa perspectiva se torne parte do cotidiano escolar, é imprescindível que educadores sejam qualificados para atuar como mediadores e facilitadores desse processo. A formação docente em práticas restaurativas se mostra essencial nesse sentido, pois permite que os professores adquiram ferramentas para lidar com conflitos de maneira não punitiva, mas sim construtiva.

A pedagogia restaurativa pode ser analisada como um dos caminhos mais eficazes para a implementação da Educação em Direitos Humanos na prática escolar. Ao invés de reforçar uma lógica punitivista, que frequentemente exclui os estudantes e perpetua ciclos de violência, a pedagogia restaurativa propõe o diálogo, a responsabilização ativa e a reparação dos danos causados. Essa abordagem se mostrou alinhada com os princípios da Educação Libertadora de Paulo Freire (1967), que defende um ensino pautado na criticidade, no diálogo e na emancipação dos sujeitos.

O Projeto de Lei nº 1482/2023, que propõe a criação do Programa Nacional de Promoção da Cultura de Paz nas Escolas representa um avanço significativo na institucionalização de práticas restaurativas no ambiente educacional, prevendo a qualificação de professores e a criação de protocolos de prevenção e gestão de crises. Sua aprovação poderá representar um passo importante na transformação da escola em um espaço de efetiva promoção da paz e dos direitos humanos.

A experiência da pesquisadora no Curso de Formação: Pedagogia Restaurativa,

Evasão Escolar e Abordagem Informada pelo Trauma também trouxe contribuições importantes para a pesquisa. O aprofundamento teórico e prático obtido no curso possibilitou uma compreensão mais ampla das possibilidades de aplicação das práticas restaurativas no ambiente escolar, reforçando a ideia de que a Educação em Direitos Humanos precisa ser operacionalizada de forma concreta para que seja realmente efetiva.

A análise dos estudos sobre Educação para a Paz reforçou a necessidade de uma abordagem interseccional e interdisciplinar na construção de um currículo que valorize o desenvolvimento de competências socioemocionais. A escola precisa ser um espaço onde os estudantes aprendam não apenas conteúdos acadêmicos, mas também habilidades essenciais para a convivência democrática e para a resolução pacífica de conflitos.

A pedagogia restaurativa emergiu como uma das possibilidades mais concretas para a consolidação da EDH na prática educativa. Ao deslocar o foco da punição para a reconstrução das relações, esse modelo propõe uma escola mais democrática, onde os educadores atuam como mediadores e os estudantes desenvolvem a capacidade de solucionar conflitos de maneira dialógica. Implementar essas metodologias demanda investir na formação docente, garantindo que os professores possuam ferramentas para atuar de forma consciente e crítica na mediação das relações escolares.

A interseção entre Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz reafirmou a importância do pensamento freireano como um referencial essencial para essa discussão. Paulo Freire, ao conceber a educação como prática da liberdade, trouxe um olhar que transcende o ensino tradicional e que dialoga diretamente com os desafios enfrentados na realidade escolar. Compreender sua pedagogia como fundamento para a EDH permitiu visualizar a educação como um processo emancipatório, no qual o educando é sujeito da sua própria formação e agente da transformação social.

Concluir este estudo não significa encerrar o debate, mas sim reafirmar a urgência de continuar questionando e propondo alternativas para a educação contemporânea. Se a paz se constrói na prática cotidiana e nas pequenas interações do dia a dia, então o compromisso com a Cultura de Paz precisa ser incorporado ao fazer pedagógico, à gestão educacional e ao planejamento de políticas públicas. A Educação em Direitos Humanos, quando aliada a metodologias libertadoras e

participativas, tem o potencial de não apenas transformar o ambiente escolar, mas também contribuir para uma sociedade mais pacificadora e dialógica.

Diante disso, a Educação Libertadora de Paulo Freire se mostrou um referencial base para a construção de uma escola mais democrática e participativa. Sua pedagogia do diálogo e da problematização permite que os alunos não apenas absorvam informações, mas desenvolvam uma consciência crítica sobre sua realidade e sobre as possibilidades de transformação social. Esse modelo educacional está diretamente alinhado com os princípios da Educação em Direitos Humanos e da Cultura de Paz.

De acordo com Antônio Ozório Nunes (2011) as práticas restaurativas acabam se transformando em ações pedagógicas, como realmente deve ser feito na escola, que é um local de socialização e de aprendizado de uma Cultura de Paz.

A pesquisa, ao propor essa reflexão, busca contribuir para a formulação de diretrizes que assegurem que a cultura de paz não permaneça apenas no discurso, mas se concretize como um compromisso social por meio da implementação da Pedagogia Restaurativa como abordagem central na resolução de conflitos escolares. Inserir essa perspectiva no cotidiano educacional permite substituir práticas punitivas por estratégias que promovam a corresponsabilização, o diálogo e a reparação dos danos, fortalecendo a convivência e a construção de relações mais colaborativas.

Assim, consolidar a Educação em Direitos Humanos como um eixo estruturante das políticas educacionais possibilita repensar o modelo disciplinar tradicional e garantir que a escola exerça sua função social de maneira libertadora, pautada na participação ativa dos sujeitos no processo educativo. Paulo Freire ensina que “precisamos desde a mais tenra idade formar as crianças numa Cultura de Paz” (Freire, P., *apud* Freire, A., 2006, p. 391), e, sobretudo neste estudo, espera contribuir para o debate acadêmico e para a prática educativa.

REFERÊNCIAS

ABBAGNANO, N. **Dicionário de Filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ARENDT, H. **Sobre a violência**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.

BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990: Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Brasília, 1990.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996: Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília, 1996.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018: Altera o art. 12 da Lei nº 9.394 para incluir a promoção de medidas de conscientização, prevenção e combate à violência nas escolas**. Brasília, 2018.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2009. Disponível em: <https://direito.mppr.mp.br/arquivos/File/PNDH3.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Recomendações para proteção e segurança no ambiente escolar**. Governo Federal, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/cartilha_recomendacoes_protecao_seguranca_ambiente_escolar.pdf. Acesso em: 20 nov. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução 225 de 31/05/2016: Dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências**. Brasília: CNJ, 2016. Disponível em: https://atos.cnj.jus.br/files/resolucao_225_31052016_02062016161414.pdf. Acesso em: 25 ago. 2023.

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014: Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, 26 jun. 2014.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 2.614, de 2024: Altera a LDB para incluir programas de prevenção à violência escolar**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2024.

BRASIL. **Projeto de Lei n. 1482/2023**. Deputada Professora Goreth (PDT-AP). Apresentação: 28/03/2023. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra?codteor=2251414&filename=PL%201482/2023. Acesso em: 25 mar. 2024.

BEZERRA, C. R.; KUHLMANN, P. R. L. Não violência e movimentos pela paz. In: FERREIRA, M. A. S. V. et al. **Estudos para a paz: conceitos e debates**. São Cristóvão, SE: Editora UFS, 2019. p. 119-150.

BOFF, L. **Saber cuidar: ética do humano – compaixão pela terra**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

CASTRO, S. A. **Direitos Humanos: da inserção temática ao cotidiano escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, 2013.

CARAVELLAS, E. M. C. T. M. Justiça restaurativa. In: LIVIANU, R. (coord.). **Justiça, cidadania e democracia**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2009. p. 120-131.

CHARLOT, B. A violência na escola: como os sociólogos franceses abordam essa questão. In: **Sociologias**, Porto Alegre, ano 4, n. 8, p. 432-443, jul./dez. 2002.

CHRISPINO, A.; CHRISPINO, R. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2002.

DURAN, F. P. O triângulo da violência de Johan Galtung: uma análise acerca do conflito civil no Lêmen. **Revista Ensaios**, v. 18, jan./jun. 2021, p. 6-27.

FREIRE, A. M. Educação para a paz segundo Paulo Freire. **Revista Educação** (PUC/RS), v. XXIX, n. 2, p. 387-393, maio/ago. 2006.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GALTUNG, J. Reflexións sobre a violencia para construir a paz. In: JARES, X. R. (org.). **Construíra paz. Cultura para a paz**. Vigo: Xerais, 1996. p. 139-160.

GALTUNG, J. **O caminho é a meta – Gandhi hoje**. São Paulo: Palas Athena, 2003.
GARCIA, X. M.; PUIG, J. M. *As sete competências básicas para educar em valores*. Trad. Oscar Curros. São Paulo: Summus, 2010.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

GUIMARÃES, A. M. **A dinâmica da violência escolar: conflito e ambiguidade**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

GUTIÉRREZ, F.; PRADO, C. **Ecopedagogia e cidadania planetária**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

HAN, B. C. **Topologia da violência**. Petrópolis: Vozes, 2017.

HERRERA, F. J. A. **(Re)invenção dos direitos humanos**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

JARES, X. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JARES, X. **Educação para paz: sua teoria e sua prática**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARES, X. **Educar para a paz em tempos difíceis**. Trad. Elizabete de Moraes Santana. São Paulo: Palas Athena, 2007.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MAGALHÃES, J. L. Q. **Direito Constitucional**. Belo Horizonte: Mandamentos, 2000. t. 1.

MINAYO, M. C. S. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MINISTÉRIO PÚBLICO DO ESTADO DO PARANÁ. UNESCO disponibiliza **Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos** em português. Disponível em: <https://mppr.mp.br/Noticia/UNESCO-disponibiliza-Programa-Mundial-de-Educacao-em-Direitos-Humanos-em-portugues>. Acesso em: 24 jul. 2024.

MULLER, J. **Não violência na educação**. São Paulo: Palas Athena, 2006.

NUNES, A. O. **Como restaurar a paz nas escolas: um guia para educadores**. São Paulo: Contexto, 2011.

ODALIA, N. **O que é violência**. São Paulo: Brasiliense, 2012.

OLIVEIRA, Q. F. **A violência contra crianças e adolescentes: suas expressões e os desafios no cotidiano do assistente social nas varas de família**. Dissertação (Mestrado) – PUC-SP, 2020.

OLIVEIRA, G. C. Peace studies: origins, developments and current critical challenges. **Revista Carta Internacional**, v. 12, p. 148-172, 2017.

OMS. **Relatório Mundial sobre violência e saúde**. 2002.

ORSINI, A. G. S.; LARA, C. A. S. **A justiça restaurativa**: uma abrangente forma de tratamento de conflitos. Artigo – TRT3. Disponível em: https://as1.trt3.jus.br/bd-trt3/bitstream/handle/11103/2665/adriana_sena_justica_restaurativa.pdf. Acesso em: 30 ago. 2023.

PARANÁ. **Guia de orientação às equipes diretivas e pedagógicas dos protocolos de situações de violência intra e extraescolar**. Curitiba: Secretaria de Estado da Educação, 2015. Disponível em: https://professor.escoladigital.pr.gov.br/sites/professores/arquivos_restritos/files/documento/2022-10/guia_orientacao_protocolo_situacao_violencia.pdf. Acesso em: 10 abr. 2023.

PARRAT-DAYAN, S. **Como enfrentar a indisciplina na escola**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

PELLEGRINI, T. No fio da navalha: literatura e violência no Brasil de hoje. In: DALCASTAGNÈ, R. (Org.). **Ver e imaginar o outro: alteridade, desigualdade, violência na literatura brasileira contemporânea**. Vinhedo: Horizonte, 2008. p. 41-56.

PEREIRA, I. L. L.; HANNAS, M. **Pedagogia na prática: propostas para uma educação integral**. São Paulo: Gente, 2001.

RAMOS, A. C. **Curso de direitos humanos**. São Paulo: Saraiva, 2014.

RAYO, J. T. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

SALLES FILHO, N. A. **Cultura de Paz e Educação para a Paz: olhares a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin**. Tese (Doutorado em Educação) – UEPG, 2016.

SALLES FILHO, N. A. **Cultura de Paz e Educação para a Paz**. Campinas: Papyrus, 2019.

SALLES FILHO, N. A.; SALLES, V. O. **Cultura de paz: direitos humanos e sustentabilidade**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020.

SALLES FILHO, N. A.; SALLES, V. O.; MENDES, D. C. B. **Estudos sobre a paz: olhares interdisciplinares**. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2023.

SAFFIOTTI, H. L. B. **Gênero, patriarcado, violência**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2004.

SERRANO, G. P. **Educação em valores: como educar para a democracia**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

SELIGMANN-SILVA, M.; GINZBURG, J.; HARDMAN, F. F. **Escritas da violência: testemunho**. v. 2. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2012.

SILVA, S. P.; RODRIGUES, A. O. O diálogo que aproxima e a complexidade que abraça: Paulo Freire e Edgar Morin na educação. **Conjectura: Filosofia e Educação**, v. 27, e022049, 2022. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2178-46122022000100409. Acesso em: 2 fev. 2025.

VARELA, A. **El triángulo de la violencia: una teoría sobre los conflictos sociales.** Disponível em: <https://parquesalegres.org/biblioteca/blog/triangulo-la-violencia-una-teoria-los-conflictos-sociales/>. Acesso em: 14 dez. 2023.

ANEXO A – PARECER COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS COMO TRAJETÓRIA PEDAGÓGICA PARA A CONSOLIDAÇÃO DA CULTURA DE PAZ: REFLEXÕES A PARTIR DAS CINCO PEDAGOGIAS DA PAZ DE SALLES FILHO

Pesquisador: LETICIA GIOIA DINIZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 81866224.9.0000.0105

Instituição Proponente:

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.992.402

Apresentação do Projeto:

Pesquisa destinada à defesa do Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais Aplicadas.

Objetivo da Pesquisa:

OBJETIVO GERAL:

Construir um referencial de análise da Educação em Direitos Humanos como trajeto pedagógico da Cultura de Paz, sob a perspectiva das 5 Pedagogias da Paz de Salles Filho.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

- a) desenvolver a pesquisa por meio da construção epistemológica acerca da Educação em Direitos Humanos;
- b) analisar os conceitos de Cultura de Violência e Cultura de Paz na perspectiva escolar;
- c) relacionar a Educação em Direitos Humanos sob o viés das 5 Pedagogias da Paz, propostos por Salles Filho
- d) discutir possíveis caminhos para se alcançar a Educação para a paz no ambiente da realidade escolar.

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.992.402

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: Alteração da legislação.

Benefícios: Aplicação da legislação na realidade do ambiente escolar.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

O presente estudo tem o intuito de estabelecer como campo para investigação o direito social à Educação, em especial, a Educação em Direitos Humanos no ensino formal brasileiro. Apresenta como problema de pesquisa analisar como a construção da Educação em Direitos Humanos no ensino formal pode se viabilizar enquanto instrumento de Cultura de Paz, sob a perspectiva das 'Cinco Pedagogias da Paz' de Salles Filho. Pode-se afirmar que a escola possui uma importante função social, sendo basilar e capaz para o desenvolvimento do ser humano e a educação, além de ser um direito fundamental, presente no art. 6º, caput, da Constituição Federal/88, é essencial para a realização de outros direitos. Trata-se de uma investigação de natureza qualitativa, de cunho teórico-reflexivo, que, se utilizará das pesquisas bibliográfica e documental, analisando a Educação em Direitos Humanos como componente educacional de uma Cultura de Paz, sob a perspectiva das 'Cinco Pedagogias da Paz' de Salles Filho. A partir da perspectiva reflexiva utilizar-se-á de paradigmas práticos, como o caso de violências que afetam a realidade no ambiente escolar, justificando a pertinência desse estudo e propondo possíveis trajetórias para se alcançar a Cultura de Paz nas escolas.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Considerando que a pesquisadora solicitou dispensa do TCLE devido não haver pesquisa direta com seres humanos, este relator não considera a submissão no Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

Recomendações:

Considerando que a pesquisadora solicitou dispensa do TCLE devido não haver pesquisa direta com seres humanos, este relator não considera a submissão no Comitê de Ética em Pesquisa com seres humanos.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Considerando que a pesquisadora solicitou dispensa do TCLE devido não haver pesquisa direta com seres humanos, este relator não considera a submissão no Comitê de Ética em Pesquisa

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvaranas, Bloco da Reitoria, sala 22
Bairro: Uvaranas **CEP:** 84.030-900
UF: PR **Município:** PONTA GROSSA
Telefone: (42)3220-3282 **E-mail:** propespsecretaria@uepg.br