

UNIVERSIDADE DE SOROCABA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISAS, EXTENSÃO E INOVAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Vanessa de Toledo Costa

**EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO ENSINO SUPERIOR:
DA RESOLUÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA
DE CONFLITOS**

Sorocaba/SP
2025

Vanessa de Toledo Costa

**EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO ENSINO SUPERIOR:
DA RESOLUÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO E
TRANSCENDÊNCIA DE CONFLITOS**

Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba, como exigência parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo

**Sorocaba/SP
2025**

Ficha Catalográfica

Costa, Vanessa de Toledo
C876e Educação para a paz no ensino superior : da resolução para a transformação e transcendência de conflitos / Vanessa de Toledo Costa. -- 2025.
175 f. : il.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de Sorocaba, Sorocaba, SP, 2025.

1. Ensino superior – Finalidades e objetivos. 2. Paz – Educação (Superior). 3. Conflito - Administração. I. Drigo, Maria Ogécia, orient. II. Universidade de Sorocaba. III. Título.

Vanessa de Toledo Costa

**EDUCAÇÃO PARA A PAZ NO ENSINO SUPERIOR:
DA RESOLUÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO E TRANSCENDÊNCIA
DE CONFLITOS**

Tese aprovada como requisito parcial para obtenção
do grau de Doutor no Programa de Pós-Graduação em
Educação da Universidade de Sorocaba.

Aprovado em: 18/02/2025

BANCA EXAMINADORA:



Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo - Orientadora
Universidade de Sorocaba (Uniso)



Profa. Dra. Josiane Peres Gonçalves
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)



Profa. Dr. Paulo Celso da Silva
Universidade de Sorocaba (Uniso)



Profa. Dra. Maria Alzira de Almeida Pimenta
Universidade de Sorocaba (Uniso)



Prof. Dr. Rafael Ângelo Bunhi Pinto
Universidade de Sorocaba (Uniso)

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao meu Mestre, pelo chamado ao caminho da Paz, e, em especial, às pessoas mais importantes da minha vida: meus pais, irmãos, meus filhos e amigos, pelo amor e pela presença diários e incondicionais durante a realização desta pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Universidade de Sorocaba, pela oportunidade de realização do curso e por apoiar financeiramente o projeto, juntamente com a CAPES, concedendo a bolsa de doutorado que permitiu a realização desta pesquisa;

À Profa. Dra. Maria Ogécia Drigo, que desde o início acreditou na relevância do tema e, nos anos de convivência, esteve ao meu lado me orientando e contribuindo para o crescimento científico e intelectual, tanto pessoal quanto do projeto;

À Prof^a Dr^a Maria Alzira De Almeida Pimenta, que desde o início do curso contribuiu para que o estado da questão fosse construído de forma que o projeto pudesse alcançar a finalidade pretendida;

Aos meus pais, Ivanir Costa e Neusa Toledo Costa, meus orientadores nessa vida, pelo exemplo irrepreensível, pela educação em valores e princípios, por acenderem em mim a chama da busca por ideais mais nobres, e pelo amor que dedicam em tudo em suas vidas, do qual serei eternamente grata;

Aos meus filhos, Lucas Costa Sanson e Pedro Costa Sanson, meus inseparáveis companheiros de jornada, por trazerem alegria e esperança diárias às nossas vidas, e por acreditarem e apoiarem meus sonhos com amor e entusiasmo;

Aos meus irmãos, Guilherme e Luciana; e à Márcia Melchiorretto, cujo apoio incondicional, tanto nas alegrias quanto nas dificuldades, foi fundamental ao longo das últimas duas décadas de amizade;

À todos aqueles que mantêm viva a chama da paz e continuam na busca incessante de soluções para que os seres humanos possam alcançar uma convivência pacífica duradoura; em especial, Norberto Bobbio, Johan Galtung e John Paul Lederach, por deixarem o legado que permitirá a realização desse ideal por meio da educação.

A paz positiva não é apenas a ausência de violência direta, mas também a construção de estruturas sociais que promovam a justiça, igualdade e respeito mútuo. Essa paz requer a transformação dos conflitos e a eliminação das causas da violência.

(Johan Galtung)

RESUMO

Educação para a paz na interface com o ensino superior e o tema dessa pesquisa desenvolvida na linha de pesquisa Cotidiano escolar, práticas educacionais e formação de professores, no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Sorocaba. A pesquisa busca responder à questão: como Diretrizes Curriculares Nacionais – Cursos de Graduação propõem uma educação para a paz envolvendo transformação e transcendência de conflitos? Para tanto, o objetivo geral é compreender como a cultura da paz e a educação para a paz pode ser construída na educação superior e envolver a transformação ou a transcendência de conflitos, enquanto identificar a relação entre esses conceitos e suas transformações; avaliar como as Diretrizes Curriculares Nacionais de cursos de graduação propõem uma educação para a paz e dar sugestões para encorpar uma proposta para a educação para a paz no ensino superior agregando a transformação ou a transcendência de conflitos são os objetivos específicos. Trata-se de uma abordagem qualitativa que se valerá de análise documental envolvendo os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos cursos de graduação em Educação, Direito, Ciências Políticas e Relações Internacionais. O referencial teórico para a cultura da paz e educação para a paz envolve, principalmente, Bobbio, Galtung, Jares, Salles Filho e Guimarães, enquanto Galtung e Lederach fundamentam a transformação de conflitos. Entre os resultados destacamos que as Diretrizes Nacionais de Cursos Superiores (DCNs), para a formação de profissionais de Educação, de Direito, Ciências Políticas e Relações Internacionais sinalizam que as recomendações da Unesco e da ONU, para a inserção da Educação para a Paz como disciplina obrigatória na educação formal, como conteúdo específico da Educação para a Cidadania Global - juntamente com a Educação pelos Direitos Humanos-, não foram, de modo geral, incorporadas, bem como não abordam transformação e transcendência de conflitos. A pesquisa é relevante por contribuir para refletir sobre a educação para a paz no ensino superior, bem como para a construção de ambientes que propiciem a construção da cultura de paz e a convivência com diferentes.

Palavras-chave: educação superior; educação e cultura da paz; transformação de conflitos; diretrizes curriculares-cursos de graduação.

ABSTRACT

Peace education at the interface with higher education is the subject of this research, which is being developed in the line of research School life, educational practices and teacher training, in the Postgraduate Program in Education at the University of Sorocaba. The research seeks to answer the question: how do the National Curriculum Guidelines - Undergraduate Courses propose peace education involving the transformation and transcendence of conflicts? To this end, the general objective is to understand how the culture of peace and education for peace can be built in higher education and involve the transformation or transcendence of conflicts, while identifying the relationship between these concepts and their transformations; to evaluate how the National Curricular Guidelines for undergraduate courses propose an education for peace and to give suggestions to encourage a proposal for education for peace in higher education adding the transformation or transcendence of conflicts are the specific objectives. This is a qualitative approach that will use documentary analysis involving the following documents: National Education Guidelines and Bases Law (LDB), National Education Plan (PNE), National Common Curricular Base (BNCC), National Curricular Parameters (PCNs) and National Curricular Guidelines for undergraduate courses in Education, Law, Political Science and International Relations. The theoretical framework for the culture of peace and peace education mainly involves Bobbio, Galtung, Jares, Salles Filho and Guimarães, while Galtung and Lederach underpin conflict transformation. Among the results, we highlight the fact that the National Guidelines for Higher Education Courses for the training of professionals in Education, Law, Political Science and International Relations indicate that the Unesco and ONU recommendations for the inclusion of Peace Education as a compulsory subject in formal education, as specific content of Education for Global Citizenship - together with Human Rights Education - have not been fully incorporated, nor do they address conflict transformation and transcendence. The research is relevant because it contributes to reflecting on peace education in higher education, as well as to building environments that foster the construction of a culture of peace and coexistence with different people.

Keywords: higher education; education and culture of peace; conflict transformation; curriculum guidelines-undergraduate courses.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES E TABELAS

Figura 1 – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável.....	22
Quadro 1 – Aspectos das pesquisas em educação do período 2022-2023	30
Quadro 2 – Resolução de conflito x Transformação de conflito	32
Figura 2 – EP em diagrama	76
Quadro 3 – Objetivos de mudança da transformação de conflitos	102
Quadro 4 – Resolução de Conflitos/Transformação de Conflitos	103

LISTA DE SIGLAS

ACC	Atitude, Comportamento e Contradição
BNC	Base Nacional Comum
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CCP	Círculo de Construção de Paz
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNMP	Conselho Nacional do Ministério Público
CNV	Comunicação Não-Violenta
DCN	Diretrizes Curriculares Nacionais
DNDH	Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos
ENASP	Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública
EP	Educação para a Paz
ER	Ensino Religioso
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MP	Ministério Público
OIE	Oficina Internacional de Educação
ODS	Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
ONU	Organização das Nações Unidas
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEP	Plano Nacional de Educação para a Paz
PNEDH	Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRIO	Peace Research Institute Oslo

RedePEA	Rede de Escolas Associadas a Unesco
SEDH	Secretaria Especial dos Direitos Humanos
SERPAJ	Serviço pela Paz e Justiça
SERPAZ	Serviço pela Paz
SESCSP	Serviço Social do Comércio do Estado de São Paulo
TCT	Temas Contemporâneo Transversais
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	14
1.1	Primeiros passos.....	14
1.2	Como caminham as pesquisas sobre cultura da paz e educação para a paz	15
1.3	Problema de pesquisa	38
1.4	Objetivos	39
1.5	Justificativa.....	39
1.6	Aportes teóricos e metodológicos.....	39
1.7	Sobre a apresentação dos resultados	41
2	EDUCAÇÃO PARA A PAZ.....	43
2.1	Considerações gerais sobre paz, guerra e violência	43
2.2	Cultura da paz e educação para a paz	48
2.3	Educação para a paz por meio de marcos históricos	50
2.4	Tradições da educação para a paz	53
2.5	Vínculos entre as tradições e o pensamento filosófico sobre a paz	62
3	O QUE É PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA?	65
3.1	O que é convivência?.....	65
3.2	Sobre os conteúdos de uma pedagogia da convivência	67
3.3	Revisitando a pedagogia da convivência.....	73
3.3.1	Suporte conceitual	73
3.3.2	O conceito da EP	76
3.3.3	Educação para os Direitos Humanos	78
3.3.4	Educação para a Paz após 11 de setembro.....	82
3.3.5	A educação para a convivência como processo de alfabetização em conflitos	85
3.3.6	A formação de professores.....	86
4	COMO TRANSCENDER E TRANSFORMAR CONFLITOS?.....	90
4.1	Conflitos, na perspectiva de Galtung	90

4.2	Cultura, comportamento e estrutura profundos.....	96
4.3	Criatividade, diálogo e negociação	97
4.4	Transformação de conflitos, na perspectiva de Lederach	100
4.5	Educação para a paz e transformação de conflitos.....	105
4.6	Considerações sobre ir para além do conflito.....	107
5	ANÁLISE DOCUMENTAL E TRANSFORMAÇÃO/TRANSCENDÊNCIA DE CONFLITOS	108
5.1	A Legislação Federal vigente relativa à educação nacional	108
5.2	Transformação/Transcendência de conflitos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	110
5.3	Transformação/Transcendência de conflitos no Plano Nacional de Educação (PNE)	112
5.4	Transcendência e transformação de conflito em Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	114
5.5	Transcendência/Transformação de conflitos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).....	116
5.5.1	O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)	118
5.5.2	Programas de Educação para a Sustentabilidade e Cidadania Global.....	121
5.6	Transcendência/Transformações de conflitos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)	122
5.6.1	Análise das DCNs dos cursos superiores de formação de profissionais de educação	123
5.6.2	Análise das DCNs dos cursos superiores de Direito, Ciências Sociais e Relações Internacionais	126
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
	REFERÊNCIAS	133
	ANEXO A – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB)	142
	ANEXO B – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE).....	144
	ANEXO C - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)	147

ANEXO D – PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES (PCNS).....	153
ANEXO E – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.....	155
ANEXO F – DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS SUPERIORES DE FORMAÇÃO DE PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO	170
ANEXO G – DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS SUPERIORES DE DIREITO, CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS E RELAÇÕES INTERNACIONAIS	173

1 INTRODUÇÃO

Na introdução, apresentamos aspectos do contexto em que emergiu a questão norteadora da pesquisa; um estado da questão para pesquisas sobre educação para a paz, cultura da paz e que envolvem conflitos, da educação; a questão guia da pesquisa, os objetivos, a justificativa e as primeiras explicações sobre a fundamentação teórica e sobre as estratégias metodológicas. Concluímos com uma apresentação sobre o que relatamos em cada capítulo e nas considerações finais.

1.1 Primeiros passos...

Durante todo o meu percurso profissional, como advogada, mediadora de conflitos e docente, surgiram questões sobre como os conflitos poderiam ser evitados, caso o acesso da informação não fosse entendido somente como um direito do cidadão, mas como um dever do Estado. A pesquisa realizada no Mestrado em Direito Constitucional, intitulada Direito à Informação – um dever do Estado e não somente um direito do cidadão, permitiu, em parte, a aquisição de conhecimento em relação ao tema, e resolveu inquietações existentes.

Com a reforma do Código de Processo Civil, em 1995, foram inseridas em nosso ordenamento jurídico, formas alternativas de Soluções Pacíficas de Conflitos (Mediação, Arbitragem e Conciliação) e foram autorizados cursos de Formação de Mediadores Judiciais para atuação na área privada ou judicial. Após a conclusão deste curso, a pesquisadora passou a atuar também como mediadora de conflitos na área condominial e em audiências nos Fóruns Judiciais de Votorantim e Sorocaba no estado de São Paulo.

Ao atuar como um agente colaborativo no restabelecimento da comunicação entre partes conflitantes, percebi que é possível, por meio de técnicas específicas da mediação, auxiliar os envolvidos a encontrarem, em seus próprios discursos e, entre eles, os pontos de convergência de ideais e opiniões, para assim alcançarem a melhor solução, conveniente às partes envolvidas, sem a necessidade da imposição de uma sentença, que pudesse ser insatisfatória para uma ou outra parte, ou para as duas. Com a aplicação da dinâmica das técnicas de mediação, pode ser possível solucionar conflitos existentes e gerados no âmbito educacional, profissional, familiar, social, empresarial, trabalhista, condominial, entre outros.

Desde então, passei também a ministrar palestras e difundir métodos de solução pacífica de conflitos, como docente e formadora de síndicos profissionais, bem como atuando no ensino

superior. Ao longo do tempo, constatei que, em geral, as pessoas não são preparadas para resolver conflitos de forma pacífica e autônoma, para a prática da tolerância e da empatia, pois sempre se faz necessária a intervenção de um terceiro, seja um gestor, um chefe, um juiz ou um advogado para tanto.

No âmbito do ensino superior, constatei que o componente curricular Métodos Consensuais para Solução de Conflitos, presente em cursos de graduação em Direito, e que foi implementada pelo Ministério da Educação (MEC), em 2020, e que consta nas Diretrizes Curriculares Nacionais – Direito, aborda somente as técnicas de mediação de conflitos baseadas na chamada paz negativa, que são aplicadas posteriormente, quando o conflito já foi instaurado e as partes conflitantes já estão numa relação desgastada pelos efeitos do próprio conflito e, por isso, não se mostram receptivas a uma solução amistosa, que requer diálogo entre os envolvidos. Neste contexto, entende-se que tal componente curricular, na forma que é oferecida na atualidade e somente no curso de Direito pode não contribuir efetivamente para a construção de uma cultura da paz.

Desta forma, a questão de averiguar como a educação para a paz ou a cultura da paz, ou a questão da resolução de conflitos estão presentes em outras Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação ainda nos instiga. Neste sentido, convém verificar como os temas da cultura da paz, educação para a paz e resolução e transformação de conflitos estão sendo pesquisados na educação. Com isso, propõe-se o estado da questão para educação para a paz e cultura da paz, com foco na educação superior, que é apresentada em seguida.

1.2 Como caminham as pesquisas sobre cultura da paz e educação para a paz

Em busca realizada no dia 18 de junho de 2024, às 15 horas, no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), com o termo cultura da paz, encontramos 621 pesquisas, sendo que entre essas, 68 eram da área de educação e concluídas nos anos de 2022 e 2023. Selecionamos 11 pesquisas, entre essas 68, por apresentarem o termo cultura da paz, no título ou no resumo.

Seguem aspectos dessas pesquisas selecionadas. Santos (2023a), em Cultura de paz em Francisco de Assis: a paz cultivada na educação franciscana, tratou da cultura da paz, como o próprio título indica, na perspectiva da educação franciscana. Assim, com o objetivo de explicitar aspectos históricos, envolvendo Francisco de Assis, como possível alternativa para uma educação pessoal e humana, que valoriza a singularidade e a integralidade das pessoas, foram apresentadas concepções de cultura da paz, foram examinadas questões relativas à paz antes de

abarcam conceitos culturais baseados em tradições particulares e culturas contemporâneas, na interface com a Educação e, por fim, foi apresentado o conceito de paz em Francisco de Assis, destacando-se os conceitos de amorosidade e fraternidade, como efetivação em um processo educativo pacífico.

Segundo Santos (2023a), Francisco de Assis diante de possíveis conflitos, sempre propunha o diálogo e a busca de soluções para os problemas. A importância desta pesquisa está no fato de que ela coloca em destaque a existência de múltiplas concepções de paz e cultura da paz ao mostrar uma advinda de uma figura religiosa.

Oliveira (2022), em Educação e cultura de paz: um olhar para o cotidiano escolar a partir do encontro com os *hibakushas*, tratou do conceito de cultura da paz, a partir de desse encontro com sobreviventes da explosão da bomba atômica de Hiroshima. Neste contexto, a cultura da paz foi se delineando por meio de narrativas que envolviam trajetórias de sujeitos anônimos que criam possibilidades, através de micro ações, no cotidiano escolar ou fora da escola, imbuídos na tentativa de estabelecer a paz. O objetivo da pesquisa foi evidenciar as subjetividades como potência para disseminar a cultura de paz. Foram utilizados Paulo Freire e Ana Freire, Spink e Salles Filho, para tratar da educação e cultura da paz; e Reigota e Prado, para defender uma visão ecologista da educação.

Conforme explicou Oliveira (2022), a escolha das narrativas implica uma perspectiva ecologista de educação, na qual o pesquisador tornar-se parte da própria pesquisa, trazendo à cena caminhos percorridos, reflexões experimentadas e aquilo que vai lhe atravessando: textos, encontros, filmes, músicas, exposições, enfim, o cotidiano em que atua e pode ser o palco para a construção de sentidos.

Para Oliveira (2022), de acordo com Salles Filho (2016), cultura de paz e educação para a paz são conceitos distintos que se complementam. A cultura de paz envolve atividades humanas que levam em conta um mundo melhor, mais humano, solidário, justo e sustentável, enquanto a educação para a paz é o ramo educacional da cultura de paz. Segundo Oliveira (2022), Ana Freire (2006) enfatiza que a epistemologia crítica de Paulo Freire buscava construir a cultura da paz praticando a educação pelo diálogo, que forma pessoas voltadas para a solidariedade, fraternidade e libertação. Nas palavras de Oliveira (2022, p. 33):

A escola é um espaço prenhe de possibilidades para que essas ações aconteçam e reverberem na sociedade. Uma criança que experiencia o respeito às diferenças, que reconhece o outro como igual em direitos e deveres, que é estimulada a resolver seus conflitos de forma pacífica e no diálogo será portadora da cultura de paz junto à família e a outros grupos que convive.

A relevância da pesquisa pode estar no fato de que, como ressalta Oliveira (2022, p. 132), ao ter contato com sobreviventes da bomba atômica de Hiroshima pode entender que a resiliência e a força das suas mensagens podem contribuir para que novas histórias sejam superadas e também dissipadas, ou seja, ao ser “atravessado pelos *hibakushas* que, no fim das contas, me mostraram que também sou um deles”, isto porque, no cotidiano, ele sente [o autor] que sua jornada cotidiana é marcada pela sobrevivência. Com essa pesquisa podemos destacar a presença do pensamento freireano vinculados à educação e à cultura da paz.

Segue agora a pesquisa de Amaral (2023), intitulada *Círculo de construção da paz na escola e suas relações com a nona competência geral da BNCC*, que se propôs a avaliar em que medida a metodologia dos círculos de construção de paz, contribuiu para a promoção dos seguintes princípios que compõem a nona competência geral da Base Nacional Comum (BNCC): empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação. Para tanto, delinearam-se os seguintes objetivos específicos: identificar as possibilidades da metodologia restaurativa dos círculos de construção de paz, para promover os princípios empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação; caracterizar a metodologia restaurativa dos círculos de construção de paz na escola; explicitar os princípios: empatia, diálogo, resolução de conflitos e cooperação, identificando as contribuições para o desenvolvimento socioemocional do estudante, e verificar as possibilidades dos círculos de construção de paz promoverem os princípios mencionados.

A BNCC, conforme explicou Amaral (2023), estabeleceu competências e habilidades a serem desenvolvidas com a finalidade de levar o estudante a aprender a aprender de forma contínua, interagir com o outro e desenvolver uma formação ética e valores humanos. Assim, entre as competências está a de:

[...] exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e os direitos humanos, o acolhimento e valorização da diversidade de indivíduo e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceito de qualquer natureza (Amaral, 2023, p. 15).

Para alcançar o objetivo proposto, Amaral (2023) fez uma pesquisa documental. Enfatizou ainda que as ações da Justiça Restaurativa na escola são diferentes das ações do Sistema Judiciário. Na instituição escolar, a Justiça Restaurativa pode fazer ações preventivas, o que, não necessariamente, envolve um conflito, e busca, com o diálogo, desenvolver empatia pelo outro e, assim, de modo amplo, promover a paz e a harmonia no ambiente escolar.

A Justiça Restaurativa é um processo que reúne pessoas envolvidas em um conflito para decidir coletivamente as circunstâncias decorrentes do ato, e para tanto, pode-se utilizar a metodologia dos círculos de construção de paz. Amaral (2023) explicou que o círculo é um processo de organização em grupo para a construção de relacionamentos, tomada de decisões e resolução de conflitos de forma eficiente, e se faz com as seguintes etapas: cerimônia de abertura, peça de centro, discussão de valores e diretrizes, objeto da palavra, perguntas norteadoras e cerimônia de fechamento.

Entre os resultados, Amaral (2023) destacou que a Justiça Restaurativa, com os círculos de construção de paz, apresentou potencial para a expansão e disseminação da cultura da paz na escola, configurando-se como possibilidade viável para a prevenção e resolução dos conflitos no espaço escolar, bem como contribuiu para que a construção e o fortalecimento de relacionamentos saudáveis entre os atores da escola fossem efetivados, de forma contínua, a partir dos princípios mencionados.

Esta pesquisa compõe o estado da questão por chamar a atenção para as competências apresentadas na BNCC, que contribuem para viabilizar o processo de construção da cultura da paz nos ambientes escolares.

A pesquisa de Costa (2021), sob o título *A função social da escola como mediadora de conflitos: construindo culturas de paz*, foi guiada pela seguinte questão: quais são as estratégias de mediação de conflito em uma escola pública do estado do Mato Grosso? O objetivo da pesquisa foi compreender como se deu a mediação de conflito adotada por uma escola pública estadual de Mato Grosso, visando sanar conflitos no ambiente escolar, tendo em vista a promoção de culturas de paz. O referencial teórico envolveu, principalmente, o pensamento freireano para a cultura da paz.

Costa (2021) ressaltou que o conceito de culturas de paz é algo recente proposto pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco), que busca construir relações harmoniosas entre as pessoas, o que implica em considerar que as diferenças não devem ser a causa de conflitos e violência, mas sim, devem ser vistas como diversidade de culturas, opiniões, ideologias, situações sociais, e que o diálogo, para além de contribuir para a democracia, o respeito, a tolerância e a empatia, promove também as culturas de paz.

A resolução de conflitos na escola, segundo Costa (2021), não é algo recente no Brasil, pois a primeira iniciativa ocorreu em 2014. O Ministério Público (MP), por meio do Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP), junto à Estratégia Nacional de Justiça e Segurança Pública (Enasp), em parceria com as unidades do Ministério Público nos estados e no Distrito

Federal, e com as Secretarias de Estado de Educação, lançaram o projeto denominado Conta até 10. Tal projeto surgiu como uma tentativa de tratar da questão do suicídio que aumentava, no período, na faixa etária de 15 a 24 anos. Foi elaborada uma cartilha que é um guia prático para educadores, contendo sugestões de leituras, informações, atividades, diálogos, que aliados à gestão democrática, seriam elementos imprescindíveis para a mediação de conflitos na escola. O objetivo foi proporcionar aos professores e alunos soluções pacíficas dos conflitos para que juntos pudessem fortalecer os vínculos de pertencimento ao grupo. Neste contexto, Costa (2021) reafirma a importância do diálogo, na perspectiva freireana, que constrói para os dialogantes uma ambiência em que eles se afastam e se aproximam, se põem e se opõem, num mundo em que eles admiram.

Para responder à questão proposta, Costa (2021) realizou entrevistas semiestruturadas com nove participantes, sendo quatro professores e gestores e cinco alunos do 9º ano do Ensino Fundamental da escola envolvida na pesquisa. A abordagem utilizada foi a qualitativa, com um estudo descritivo a partir da técnica de estudo de caso, proposto por Yin (2005). A metodologia envolveu também pesquisa documental. A análise de dados seguiu preceitos da análise textual discursiva, tal como propõem Moraes e Galiazzi.

Os resultados mostraram, segundo Costa (2021), que os principais conflitos que surgem ou acontecem no ambiente escolar foram as microviolências, e que os alunos que mais se envolvem em situações conflituosas têm dificuldades familiares e problemas econômicos, bem como constatou-se que a estratégia de mediação de conflitos utilizada pela escola foi pensada e criada por membros do Judiciário e que, portanto, a punição é privilegiada em detrimento da sensibilização dos envolvidos e da formação de personalidade do educando. Com isso, os conflitos não são resolvidos, mas postergados.

Esta pesquisa mostrou que o pensamento freireano embasa as reflexões, bem como nos coloca diante de outros documentos que merecem ser analisados, os referentes ao projeto Conta até 10.

Santos (2022), em Deus está de volta! A influência pública das religiões e o caminho proposto pela BNCC à cultura de paz a partir do ensino religioso, teve como objetivos explicitar como as religiões se constituem enquanto um fator significativo na constituição humana, identificar como influenciam suposições culturais, explicitar como suas diversas manifestações contribuíram para promover a paz e, por fim, identificar em que momentos/contextos elas não foram permitidas, mesmo em Estados laicos.

Assim, apresentou a proposta do letramento religioso por meio do Ensino Religioso não confessional, conforme a proposta da BNCC, como resposta ao fundamentalismo e como caminho possível para se educar para uma cultura de paz. Para tanto, Santos (2022) tratou da questão da violência, na perspectiva de Galtung (2006); do processo de construção do currículo do Ensino Religioso (ER), no Brasil; e analisou diferentes expressões de conflitos atravessados por questões religiosas, traçando paralelos entre o analfabetismo religioso, a escalada de violência no Brasil e no mundo, e o letramento religioso como instrumento imprescindível no processo de construção de uma cultura de paz.

Consideramos importante destacar que os estudos de Galtung (2006) estão presentes na nossa pesquisa. Constatamos que tais ideias podem ir para além do pensamento freireano, ou além do diálogo. Isto porque, como bem destaca Santos (2022), Galtung explicitou os conceitos de violência e de paz como estratégias científicas importantes, que pode comeder a violência e consolidar a paz. “Desta forma, é possível arguir que o antônimo da paz não é a guerra, se não que a violência, de forma que a definição de paz implica na ausência ou diminuição de toda a forma e expressão de violência” (Santos, 2022, p. 52).

Há três tipos de violência propostos por Galtung, conforme menciona Santos (2022): a direta, a estrutural e a cultural, que são mutuamente interrelacionadas e reforçadas, a ponto, por exemplo, de a violência direta tornar-se institucionalizada. Os modos como esses tipos de violência se relacionam são também indícios de como devemos construir uma cultura de paz.

Santos (2022, p. 96) conclui que:

Neste sentido, a escola cumpre uma função social estratégica na promoção dos direitos humanos, podendo desenvolver práticas pedagógicas de enfrentamento às violências e de questionamento aos processos de exclusões e desigualdades. O ER representa um dispositivo estratégico importante dentro desta missão educacional, composto por seis competências específicas na BNCC que lhe permitem abordagens múltiplas para a paz através do conhecimento das diferentes tradições e culturas religiosas; da valorização da vida, do respeito e dos saberes promovidos por essas tradições; do cuidado de si, do outro e da natureza; da convivência com a diversidade e diferentes formas de ser e viver; da habilidade para analisar as relações entre a religião e os campos da cultura, da política, da economia, da ciência e do meio ambiente; e por fim, posicionar-se contra discursos e práticas de intolerância e violência.

Esta pesquisa valida um caminho interessante para tratar a violência, a perspectiva de Galtung, um dos caminhos que vamos adotar na nossa pesquisa.

Em seguida, tratamos da pesquisa de Monteiro (2022), intitulada Pesquisa comparativa sobre programas *antibullying* em diferentes países e a interface com a cultura de paz, a qual objetivou, de modo geral, sistematizar fundamentos teórico-metodológicos para prevenção do

bullying escolar. Para tanto, Monteiro (2022) fundamentou-se em Salles Filho e suas pedagogias para a paz e no conceito de cultura da paz, preconizado pela Unesco (2010).

A cultura da paz, conforme Monteiro (2022), se destacou como uma espécie de metodologia de prevenção das violências na tentativa de modificar o pensamento e a ação humana para promoção da paz. Neste sentido, a prevenção não é voltada para o conflito, mas sim para a violência.

Ao encontro da visão que adotaremos na nossa pesquisa, até por valer-se de ideias de Salles Filho, Monteiro (2022) trata da prevenção e não somente da resolução de conflitos.

Portanto, a prevenção é a chave, juntamente com a educação, para se obter resultados efetivos, com ações voltadas a uma formação humanizadora. Humanizadora porque pensa, em primeiro lugar, no sujeito e na sua história. A prevenção precisa ser competente e as pessoas agentes da prevenção necessitam desenvolver habilidades para isto (Monteiro, 2022, p. 96).

A educação voltada para a prevenção, como adverte Monteiro (2022), valendo-se de ideias de Asinelli-Luz, implica fazer escolhas que tenham a pessoa como foco e deve promover o autoconhecimento e autoestima, fortalecer a identidade pessoal e cultural e desenvolver a capacidade de comunicação interpessoal, propiciar a vivência e a reflexão de valores éticos universais, bem como sensibilizar para questões de gênero e étnicas, além da resolução pacífica de conflitos.

A pesquisa configurou-se como exploratória e descritiva, de caráter qualitativo teórico, com interpretação – por meio de análise temática – de cinco programas *antibullying* mundiais (*Olweus Bullying Prevention Program*, Kiva, Programa TEI, Método Pikas e Equipes de Ajuda). Por meio de uma revisão integrativa, Monteiro (2022) mostrou o quanto a prevenção do *bullying* escolar merece atenção nas escolas, bem como há carência de estudos desta temática no campo da educação em geral e concluiu que os fundamentos teórico-metodológicos para a prevenção do *bullying* escolar sinalizam para ações pedagógicas que propiciem a sensibilização para tal problema e a reflexão sobre mudanças de pensamento e ações relativas às violências de forma geral, priorizando a realidade local.

Antunes (2023), em *Práticas meditativas: escolas em conexão com o desenvolvimento humano integral*, promoção de saúde e uma cultura de paz, tratou da experiência de implementação de práticas meditativas em escolas. A pesquisa teve como objetivos: conhecer modelos de aplicação de práticas meditativas; compreender suas implicações na promoção da saúde, da

cultura de paz e no desenvolvimento humano integral, em especial no que diz respeito à aprendizagem socioemocional e sistematizar princípios pedagógicos com base nas práticas meditativas.

A meditação, segundo Antunes (2023, p. 51), envolve “um amplo conjunto de práticas com diferentes origens culturais. Ela pode ser encontrada em grupos laicos, dentro da ciência ou, ainda, em contextos religiosos, como por exemplo nas diferentes linhas do Budismo, Cristianismo, Sufismo etc.”. Explicou ainda que meditar:

[...] consiste em focar a atenção sobre um determinado elemento. Existem diversas formas de meditar; há práticas contemplativas, usualmente realizadas sentadas, onde o meditador foca a sua atenção na respiração, nas sensações do corpo, olhando um objeto, escutando sons, imaginando uma imagem ou ainda, contando repetidas vezes; práticas denominadas de meditação analítica ou conceitual, onde foca-se a atenção na reflexão sobre um determinado conceito. Existem meditações em movimento, que envolvem práticas como Yoga, Tai Chi, dança, caminhada ou qualquer movimento corporal realizado com atenção plena. Há meditações ativas que envolvem hiperventilação e movimento corporal. Pode-se meditar cantando ou fazendo orações. No *mindfulness* e no Zen Budismo, realizam-se práticas diárias como cozinhar, caminhar ou limpar, com intenção de uma atenção meditativa (Antunes, 2023, p. 51).

Ao abordar a construção de uma cultura de paz, Antunes (2023) esclareceu que a Organização das Nações Unidas (ONU), com a agenda 2030, explicita os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), e sugeriu que eles almejam que as pessoas, em todos os lugares, com isso possam promover ações para acabar com a pobreza, proteger o meio ambiente e o clima e garantir que elas desfrutem da paz e da prosperidade. Os objetivos constam na Figura 1.

Figura 1 – Objetivos do Desenvolvimento Sustentável



Fonte: Antunes (2023, p. 45).

Entre as inúmeras definições de paz, destacamos a seguinte:

A paz é ao mesmo tempo felicidade interior, harmonia social e relação equilibrada com o meio ambiente. Assim, não pode haver verdadeira paz no plano pessoal quando se sabe que reinam a miséria e a violência no plano social ou que a natureza nos ameaça com a destruição porque nós a devastamos (Antunes, 2023, p. 46 apud Weil, 1993, p. 37).

Pautando-se nessas concepções, Antunes (2023) realizou uma abordagem metodológica qualitativa, com coleta de dados por meio de entrevistas com quatro pessoas reconhecidas socialmente por seu trabalho com meditação, além de três docentes e dois familiares de crianças cujas escolas utilizam práticas meditativas em seu cotidiano. Esses dados abarcaram sujeitos de três escolas de educação básica.

Conforme esclarece Antunes (2023), os resultados indicaram que a utilização de práticas de meditação em escolas, quando oferecidas com qualidade, frequência e continuidade, podem:

- a) proporcionar maior sensibilização quanto ao corpo, emoções, pensamento e interconexão destes fenômenos com as experiências diárias;
- b) aumentar a capacidade de foco e concentração;
- c) contribuir para a tomada de decisões, tornando-se mais responsável e consciente;
- d) desenvolver recursos internos para lidar com dificuldades e emoções desafiadoras;
- e) fortalecer estados mentais positivos como calma, relaxamento e gratidão;
- f) cultivar a empatia e a compaixão com relação a si e as outras pessoas;
- g) contribuir na gestão pacífica de conflitos e fortalecimento de vínculos;
- h) auxiliar na criação de um clima emocional de tranquilidade e colaboração, que é favorável à aprendizagem;
- i) em conjunto com outras abordagens pedagógicas como assembleias, favorecer a autonomia e a gestão compartilhada;
- j) quando praticadas na natureza, cultivar a conexão com a terra e os sistemas vivos.

Antunes (2023) concluiu a pesquisa propondo a inserção de práticas meditativas no cotidiano escolar. Para tanto, é preciso considerar a relevância de tomar as práticas meditativas como uma política pública em educação; possíveis modelos para o cultivo da atenção plena no cotidiano escolar; pontos-chave de uma pedagogia *mindfulness*; desafios; e formação docente. Reafirma ainda que as práticas meditativas são tecnologias altamente eficientes para o desenvolvimento humano integral, promoção da saúde e de uma cultura de paz.

Silva (2023), em *Formação continuada de professores: comunicação não-violenta para a vivência de uma cultura de paz na escola*, buscou responder à seguinte questão: de que forma a violência na escola tem sido tratada pelas escolas e pelos profissionais que nelas atuam? Deste modo, a pesquisa teve como objetivo geral compreender como as práticas pedagógicas diante do fenômeno da violência na escola, em vista de ações colaborativas inscritas na formação continuada de professores que culminem em uma cultura mais pacífica, podem melhorar a qualidade dos processos educativos no contexto escolar, enquanto os objetivos específicos foram os seguintes: identificar o que a política de formação continuada da rede pública municipal de São Luís contempla acerca da prevenção e combate ao fenômeno da violência nas escolas; perceber no cotidiano escolar as estratégias de resolução para minimizar comportamentos violentos na comunidade escolar; apresentar a Comunicação Não-Violenta como uma ferramenta para a minimização da violência no contexto escolar; propor para a escola formações continuadas pautadas em uma Comunicação Não-Violenta para a implantação de uma cultura de paz; e elaborar um Guia Pedagógico de forma colaborativa com orientações didático-metodológicas para uma Comunicação Não-Violenta e uma cultura de paz, direcionado à comunidade escolar do Ensino Fundamental – Anos Iniciais.

Silva (2023) elegeu quatro categorias de análise, a saber: violência na escola, comunicação não-violenta e cultura de paz, práticas pedagógicas e formação de professores, fundamentando-se em Paulo Freire, Nóvoa e Rosenberg, entre outros, além de documentos normativos oficiais acerca da educação. Conforme explicou Silva (2023), a pesquisa com abordagem qualitativa envolveu o método materialista histórico-dialético aplicado a um estudo de caso. Para coleta e geração dos dados foram utilizados: entrevista semiestruturada, diários de campo, observação participante e análise de documentos oficiais, que foram organizados e analisados pelo método de análise de conteúdo de Bardin.

Sobre a Comunicação Não Violenta (CNV), Silva (2023) fundamentou-se em Rosenberg (2006). A partir das ideias desse psicólogo, Silva (2023) esclareceu que se trata de um método de comunicação que tem como objetivo mediar conflitos, com foco no uso cuidadoso da linguagem ao falar e ouvir, a tal ponto de construir uma ambiência que aproxime as pessoas e gere compaixão.

De modo resumido, essa modalidade de comunicação, conforme esclareceu Silva (2023), pode ser atualizada por meio de várias etapas. São elas: observação, sentimento, necessidades e pedido. A observação implica verificar o que está acontecendo numa determinada situação, ou seja, conversar sobre o que vemos e que o que os outros dizem ou fazem em relação

a tal situação. Em relação ao sentimento deve-se atentar para o que sentimos ao observar uma determinada situação, em seguida, deve-se voltar para as necessidades que estão vinculadas aos sentimentos que identificamos na etapa anterior e por fim, pedido, que deve envolver reflexões sobre o que queremos da outra pessoa para melhorar nossa vida. A comunicação não-violenta envolve técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais, e é sustentado pelas habilidades de linguagem e comunicação que fortalecem a capacidade de continuarmos humanos, embora a situação não seja favorável e corra o risco de fugir do nosso controle, como ressalta o criador do método.

À medida que mantivermos nossa atenção concentrada nessas áreas e ajudarmos os outros a fazerem o mesmo, estabeleceremos um fluxo de comunicação dos dois lados, até a compaixão se manifestar naturalmente: o que estou observando, sentindo e do que estou necessitando; o que estou pedindo para enriquecer minha vida; o que você está observando, sentindo e do que está necessitando; o que você está pedindo para enriquecer sua vida (Rosenberg, 2006, p. 26 *apud* Silva, 2023, p. 62).

Com isso, na nossa pesquisa, poderemos ter à disposição mais um método de comunicação que pode ser utilizado no ambiente escolar, talvez não só para resolver um conflito em curso, mas também para a prevenção da violência, com modos de falar e ouvir que estão na contramão da violência. É importante destacar aqui a fundamentação teórica envolvendo o pensamento de Galtung, que vamos desenvolver na nossa pesquisa.

De acordo com a pesquisa realizada, conforme Silva (2023), pode-se inferir que a violência na escola é um fenômeno real, crescente e urgente, o qual carece de interferências por meio do poder público, assim como por meio de novas práticas pedagógicas voltadas para uma cultura de paz.

No que tange o ambiente escolar e às situações de violência, a comunicação entre os agentes da escola é um mecanismo fundamental no que se refere às mediações e soluções de conflitos. É por meio dela que se dão as relações que podem ser positivas ou negativas, de acordo com o modo como é empregada. A comunicação tem um teor negativo quando os agentes envolvidos imprimem violência, mesmo que, às vezes, de forma mascarada, o que acaba gerando mágoas, sofrimentos e revolta. É na contramão desse tipo de comunicação que a CNV age (Silva, 2023, p. 63).

Apresentadas especificidades da CNV presente na pesquisa de Silva (2023), que envolve a resolução de conflitos, passamos para a pesquisa de Lima (2022). Esta e as outras três que seguem, foram selecionadas também por apresentar o termo educação para a paz, no título e no resumo, ser da área de educação, dos anos de 2022 e 2023, e vieram de busca realizada, na

mesma data e horário, também no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, e de um total de 347 pesquisas, entre as quais 37 eram da área de educação.

Lima (2022), em *Contributos do currículo em prol de uma educação para paz*, teve como objetivo geral compreender os contributos do currículo em prol de uma educação para a paz em uma escola pública que atende jovens e adultos. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa descritiva, por meio de um estudo de caso. Os dados foram coletados por meio de análise de documentos, registros de campo, observação participante e a realização de entrevistas individuais. O referencial teórico envolveu Gimeno, Contreras e Varela, principalmente, para tratar de currículo; Jares e Guimarães, para a educação para a paz.

Vale ressaltar que Lima (2022), valendo-se de Jares, explicou que a educação para a paz deve estar vinculada à não-violência, que tem suas características fundamentais sintetizadas nos princípios gandhianos: o *satyagnaba* (firmeza na verdade) e o *ahimsa* (ação sem violência). Esses princípios dão ênfase à autonomia pessoal e à capacidade de afirmação como primeiro passo para conseguir a liberdade, bem como buscam harmonizar as quatro dimensões do ser: corpo, intelecto, sensibilidade e espírito.

Na pesquisa anterior, quando foi abordada a CNV, constatou-se que deve ser dada à comunicação um olhar especial, o que é reforçado pelas ideias de Guimarães, na perspectiva de Lima (2022). Destaca-se, nesse caso, que a comunicação sempre busca um consenso, no sentido de garantir uma convivência equitativa e justa, sendo que a linguagem vai fazer a diferença na construção coletiva da paz e, sendo assim, a linguagem se torna o lugar de operar a paz.

A ação comunicativa possui um traço não estratégico e traz como característica fundamental o diálogo, através do espaço argumentativo que permite superar o individualismo na educação para a paz, pois esta se dá na interação com pessoas e grupos por meio de consensos e acordos, daí a importância de espaços de debates em que as pessoas aprendem a manifestar suas ideias (Lima, 2022, p. 84).

Sendo assim, conforme explicou Lima (2022), para que a educação para a paz se consolide, enquanto um exercício da ação comunicativa, precisa envolver debates sobre conflitos contemporâneos pessoais, globais e locais, a justiça e os direitos humanos, o gênero, a raça e cultura, meio ambiente e outros aspectos. A educação para a paz, que promove a cultura da paz, faz-se na perspectiva de vencer a cultura de violência em todos os aspectos, seja ela objetiva, subjetiva, simbólica, sempre com um olhar e uma prática utópica.

Para finalizar, entre os resultados da pesquisa, Lima (2022) esclareceu que o currículo orientado pelas premissas da educação para a paz, no âmbito das escolas para educação de jovens e adultos, pode promover o bem-estar e o sucesso dos sujeitos no ambiente escolar e

subsequente melhoria da integração capacitada desses nos contextos sociais e culturais. Deste modo, o currículo deve valer-se de temas transversais da BNCC, assim como temáticas de documentos mundiais oficiais, de modo inter e transdisciplinar.

Outra pesquisa, a de Almeida (2023), denominada Educação para paz e diversidade na contemporaneidade, foi instigada pela busca por formas de elaboração do saber que propiciassem a paz e o respeito à diversidade. Nesse sentido, contextualizada num estudo de caso, a pesquisa envolveu uma instituição de ensino não formal que tem como objetivo a formação de pessoas numa perspectiva espiritualista humanista, para desenvolver valores que levem ao bem estar da coletividade.

A pesquisa foi guiada pela seguinte questão: quais as contribuições dessa instituição para a formação de pessoas numa perspectiva da cultura da paz e de respeito à diversidade na contemporaneidade? Para responder tal questão, foi utilizada uma abordagem metodológica de base etnográfica, associada à observação participante, contexto comportamental imersivo no qual a observação é utilizada como instrumento para coletar dados.

As reflexões de Almeida (2023) envolveram ideias de Montessori, que apontou os caminhos de educação para paz vinculados ao desenvolvimento da humanidade e à tomada de consciência do valor da pessoa humana. Isto não implica crer que o progresso da humanidade seria dependente da pessoa humana pacífica, ou que pessoas assim fundariam uma sociedade perfeita, que propiciaria a profissão futura do ser em formação, mas que contribuiria para uma reforma na organização social.

Almeida (2023), esclareceu que somos educados para competir e que ao se premiar alguém implicitamente há outros que foram ultrapassados; e que há méritos maiores conforme se segue à risca a regra. Se temos uma noção de humano como primordialmente um misto de agressividade e raiva, se entendemos a justiça como algo punitivo e repressivo, dificilmente entenderemos a procedência de processos de mediação baseada em visões sociais da cultura de paz. Para Almeida (2023, p. 219):

[...] a sociedade justa e perfeita, messiânica ou “maitreísta”, pacífica e pluriversa, não é perfeita porque todos são perfeitos, anjos, deuses, santos etc. Ela é justa e perfeita porque nela há diálogo, participação, cooperação, respeito, permanente busca por resolução dos conflitos próprios da humana existência [...] e, sobretudo, o olhar o Outro a partir da ética de relações. Desse modo, poderá haver “o outro do outro” porque as pessoas se entreolharão com fraternidade.

Esta pesquisa vai ao encontro de outras duas anteriores, ainda que trate de educação não formal, uma que trata do ensino religioso, na perspectiva da educação franciscana, e outra que trata da meditação, voltada, portanto, para crenças orientais.

Segue a pesquisa de Pereira (2023), intitulada *Narrativas de experiências em educação para paz: um percurso formativo sob a ótica dos(as) educadores(as)*, que teve por objetivo geral compreender como o curso “Educação para a Paz: diálogos transdisciplinares para a formação de educadores/as” reverberou nas ações dos/as cursistas tanto no nível pessoal quanto profissional, e envolveu sete educadores/as participantes do referido curso.

Pereira (2023) explicou que o conceito de experiência, conforme Dewey e Larrosa, fundamentou a pesquisa com abordagem qualitativa, bem como o conceito de pesquisa narrativa ou (auto)biográfica em Nakayama. As narrativas dos/as participantes se materializaram com a aplicação da metodologia do Círculo de Construção de Paz (CCP), que foram analisadas na perspectiva pelo método da Análise de Prosa.

Entre os resultados, Pereira (2023) destacou que em uma sociedade capitalista, excludente, racista e intolerante, deve-se primar por uma formação que não se limite a fórmulas prontas ou pacotes formativos comercializados no mercado das empresas de educação. Enfatiza ainda que essa pesquisa pode contribuir para a formação de educadores/as de diversas áreas, inspirando cada educador/a a seguir na luta pela transformação e criação desse futuro próximo, pois a história não termina em nós: ela segue adiante, parafraseando Paulo Freire. E ainda, ao educar para a paz contribuirmos para proporcionar mudança social, reconhecendo a importância de construirmos espaços seguros de fala e escuta, pautados no cultivo de valores, escolhidos e sancionados pelos sujeitos que a compõem.

Pereira (2023) afirmou que reverberações do curso proposto no âmbito das práticas pedagógicas foram compostas com as seguintes palavras: novo olhar/conflitos, construção/destrução, compartilhar saberes, ouvir sem julgamento, exercício escuta, mediação conflitos, círculos diálogos, bastão de fala, questões raciais /gênero.

Esta pesquisa é a primeira que avalia o potencial de um curso de formação de professores que envolve educação para a paz e que compartilha com outras pesquisas aqui mencionadas, autores como Guimarães e Salles Filho, que abordam esses temas.

Por fim, Santos (2023b), em *Conflitos na educação: potência para construção de uma cultura de paz ou manutenção da cultura da violência*, objetivou compreender as concepções e as práticas de educadores sociais na gestão de conflitos em espaços educativos e a articulação com a construção da cultura de paz ou manutenção da cultura da violência. A pesquisa envolveu

programas socioeducativos e físico-esportivos voltados para crianças, adolescentes e jovens do Serviço Social do Comércio do Estado de São Paulo (Sesc-SP), a saber: Curumim, Juventudes e Programa Sesc de Esportes.

Os aportes teóricos e metodológicos envolveram conceitos de educação, currículo, violência, conflito, cultura de paz e cultura da violência e a metodologia utilizada foi a abordagem qualitativa, com coleta, organização e análise de dados coletados em documentos e pesquisa de campo, com a realização de entrevistas com educadores dos referidos programas.

Além de mencionar a ONU (1999), com a Declaración y Programa de Acción sobre uma Cultura de Paz, que em um de seus artigos afirma que a educação, em todos os níveis, é um dos meios fundamentais para construir uma cultura da paz, Santos (2023b) se fundamenta em ideias de Galtung, para quem enfrentar e transformar contextos de violência para uma realidade de paz exige a compreensão da violência, suas nuances e alcances. Ou seja, como explica Santos (2023b), para o sociólogo norueguês, é preciso entender criticamente os fenômenos da violência e da paz para fundamentar pesquisas e propor ações efetivas de enfrentamento destas.

A análise dos dados, segundo Santos (2023b), gerou reflexões sobre a alta incidência de conflitos nas práticas educativas envolvendo crianças e adolescentes, bem como sobre as dificuldades enfrentadas pelos educadores na gestão desses conflitos. A partir dos resultados, concluiu-se também que há necessidade de rever a concepção da formação de educadores, tendo em vista a articulação da gestão de conflitos com o fomento a uma cultura de paz e não violência em espaços socioeducativos.

O que consta nas pesquisas aqui apresentadas, pode ser visto, resumidamente, no quadro que segue (Quadro 1).

Quadro 1 – Aspectos das pesquisas em educação do período 2022-2023

Termos presentes no título e no resumo	Tema e enfoque da pesquisa	Proposta	Autores principais	Métodos propostos
Cultura da paz e educação para a paz	- Cultura da paz na perspectiva franciscana, no ensino religioso e por meio da meditação - temas que envolvem o cotidiano escolar com estudo de práticas educativas e formação de docentes - comunicação não-violenta e <i>bullying</i>	- diálogo e busca de soluções para os problemas - evidenciar subjetividades como potência para disseminar a cultura da paz - a cultura da paz enquanto prevenção de violências - microviolências no ambiente escolar	Paulo Freire Salles Filho Guimarães Galtung Nóvoa Rosenberg Documentos da ONU e da Unesco BNCC	- Justiça restaurativa na escola (cerimônia de abertura, peça de centro, discussão de valores e diretrizes, objetos de palavra, perguntas norteadoras e cerimônia de fechamento) - Círculo de construção da paz na escola (exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação) - diálogo na perspectiva freireana
Educação para a paz	- currículo - diversidade - formação de professores - programas socioeducativos e físicoesportivos voltados para crianças e adolescentes	- educação para a paz, na perspectiva de vencer a violência na formação de professores e em programas - educação para a paz enquanto um exercício comunicativo - resolução de conflitos	Galtung Jares Guimarães Montessori Freire Dewey Larrosa	-Educar para a paz na perspectiva freireana, que enfatiza a importância do diálogo, com contribuições para mudanças sociais - aplicação da ciência da paz, conforme propõe Montessori

Fonte: Elaboração própria.

Ainda observando o quadro, podemos destacar que este estado da questão sinaliza para pesquisas com foco na educação para a paz ou na cultura da paz, e outras em resolução de conflitos vinculados à violência na escola, como o *bullying*, por exemplo. Dessas pesquisas

vieram algumas estratégias que podem ser aplicadas na resolução de conflitos e na construção de uma ambiência propícia para a educação para a paz, como comunicação não-violenta (CNV) e o círculo de construção da paz. Entre essas pesquisas (doze, no total), três delas envolvem religião, meditação e formação da espiritualidade. Convém destacar que há uma convergência para o pensamento freireano, notadamente quanto à valorização do diálogo na resolução de conflitos e também a ideia de que não se pode falar de paz num contexto impregnado de injustiça social. Vinculado ao termo conflito só encontramos resolução de conflitos. Outros autores presentes são Galtung, Salles Filho, Jares e Guimarães, que serão abordados na nossa pesquisa.

E ainda, nessas pesquisas, os documentos mais analisados foram os da ONU, que envolvem a cultura da paz e a educação para a paz, bem como a BNCC. De certo modo, este estado da questão viabiliza a ideia de tomar as Diretrizes Nacionais Curriculares dos cursos de graduação para análise, sem deixar de ter como ponto de partida a BNCC.

Uma das pesquisas destacou a importância de rever a formação de educadores, considerando a gestão de conflitos e o fomento de uma cultura da paz e não-violência em espaços educativos, enquanto outra enfatizou as dificuldades enfrentadas pelos educadores na gestão de conflitos. Essas questões alertam para a necessidade de um novo olhar para esta questão, a de não esperar que o conflito se instaure, ou ainda, se instaurado, o foco deve estar na sua transformação ou transcendência.

Dando continuidade a esse breve estado da questão, em busca realizada em 08 de dezembro de 2025, com o termo transformação de conflitos, encontramos 2139 resultados, sendo 68 deles da área de Ciências Humanas. Após ler atentamente o título e o resumo, verificamos que três produções tratavam de transformação de conflitos. São elas: Facchini (2020), Mendes (2016) e Bezerra (2017). Vejamos alguns detalhes dessas pesquisas.

Facchini (2020), em *Por uma construção relacional da paz: a intersubjetividade na transformação de conflitos* de John Paul Lederach, explorou o tratamento analítico que John Paul Lederach dá a elementos intersubjetivos na sua proposta de transformação de conflitos, percorrendo as bases teóricas e conceituas que a fundamentam.

Para Facchini (2020), a transformação de conflitos proposta por Lederach (1997) transcende o entendimento estático de paz, que vem sendo delineada desde o final da década de 1980, pois difere de outros métodos práticos por levar em conta a natureza dialética, intersubjetiva (relacional), prescritiva e dinâmica do conflito. Enfatiza ainda que Lederach (1997) baseia-se em uma concepção pautada na construção social da realidade e seu caráter situacional, de forma que os conflitos são gerados a partir da criação de significados

moralmente divergentes entre as partes e não por determinismos sedimentados nas estruturas sociais. Conforme explica Facchini (2020), Lederach (1997) menciona a insuficiência dos métodos de resolução de conflitos para lidar com os conflitos contemporâneos, pois eles se baseiam em modelos de negociação da diplomacia oficial centradas na solução de problemas e “que entende o conflito como solucionado a partir da reestruturação do arcabouço estatal e dos mecanismos formais e não violentos de processamento do conflito” Facchini (2020, p. 32).

Facchini (2020) mencionou os pontos de divergência entre resolução e transformação de conflitos, conforme podemos observar no Quadro 2.

Quadro 2 – Resolução de conflito x Transformação de conflito

Resolução de conflito	Transformação de conflito
parte do princípio de que as partes em conflito são racionais	a racionalidade varia de acordo com cada contexto cultural
deposita nas percepções equivocadas a causa central do conflito	a percepção é ‘rasa’ para fundamentar as razões do conflito, com necessidade de aprofundamento
acredita que seus princípios sejam aplicáveis em qualquer contexto social	define estratégias próprias a partir da própria dinâmica do conflito
acredita que as partes tendem a privilegiar soluções pacíficas	nem sempre as partes querem a paz como um resultado final e preferem se engajar na guerra

Fonte: elaborado pela pesquisadora

Facchini (2020) explicou que Lederach (1997) não rompe com a resolução de conflito, mas procura reorientar a solução de modo que este não vise somente finalizar as situações não desejadas com acordos e que direciona a ação somente para o fenômeno destrutivo, mas sim, adicionar um elemento construtivo na questão central do conflito: como findar situações não desejadas e construir uma realidade desejada. Os métodos de resolução de conflitos não seriam então dispensáveis, mas insuficientes.

Outro aspecto relevante do método proposto por Lederach (1997), segundo Facchini (2020), diz respeito às emoções como forças que podem ser utilizadas como propulsoras para as transformações, juntamente com a reconciliação, como prática transformativa, com a finalidade de evitar a consolidação de padrões de relacionamentos violentos e como essencial para a construção da paz duradoura. Nas palavras de Facchini (2020, p. 79):

O medo e a raiva não reconhecidos transcendem esferas sociais e alteram percepções acerca do mundo e dos outros indivíduos, afetando todas as interações e, conseqüentemente, todos os processos sociais. Tais sentimentos desencadeiam um estado quase permanente de ameaça porque existem fenômenos e grupos que ainda são temidos, gerando sentimentos de temor e ansiedade na população que podem ser facilmente manipulados por aqueles que almejam o poder. A decorrência desse processo é um canal aberto para a ascensão de lideranças que se baseiam em discursos de ódio e de vingança, que mantêm a segregação mesmo após o conflito e que desmantelam quaisquer possibilidades de se construir um ambiente livre e democrático.

Além de descrever minuciosamente o método proposto por Lederach (1997), Facchini (2020) descreveu o cenário histórico e conflituoso da época em que escreveu suas obras, as questões geopolíticas e interesses globais que influenciaram as negociações e dinâmicas conflitivas locais, bem como a insuficiência prática dos acordos firmados para o estabelecimento da paz, dando espaço para que a violência se manifestasse posteriormente por outros meios.

Esta pesquisa nos levou a considerar a importância de se pensar também na transcendência de conflito, conforme Galtung, que caminha, em certa medida, para além da proposta de Lederach (1997) sobre transformação de conflito.

Mendes (2016), iniciou o relato da sua pesquisa *Resolução de Conflitos e Representação: os Caminhos Teóricos dos Processos de Paz Inclusivos*, destacando a abordagem histórica do combate à violência, com os métodos clássicos de resolução de conflitos se baseavam no encerramento de conflitos armados em assunto pertinentes exclusivamente às partes combatentes, que se propunham apenas ao alcance do objetivo imediato de interromper enfrentamentos militares, quadro esse que foi alterado após a Guerra Fria e a criação da ONU, com discursos de processos de paz passaram a empregar as palavras inclusão, representação e participação, dificultando a identificação de questões cruciais ao tema central do conflito que gerou a violência. Dentro desse contexto, o conceito da representação política é utilizado unicamente para denotar um fim almejado sempre condicionado ao sucesso das negociações.

Sendo assim, Mendes (2016) se propôs a questionar de que maneira o conceito da representação política permite enxergar a questão da inclusão em processos de paz de modo diferenciado, tendo em vista que ambas as áreas - resolução de conflitos e a teoria da representação no âmbito da Ciência Política - raramente dialogam.

O aspecto mais relevante dessa pesquisa é que se relaciona como nossa pesquisa, diz respeito à construção histórica das tradições do conceito de resolução de conflitos ao longo do tempo, onde são ressaltadas e práticas ao longo do tempo. Mendes (2016) contextualizou a

resolução de conflitos, questionando as relações entre conflito e paz, abordando as raízes práticas de seu conceito e a sua transformação em uma disciplina teórica de natureza interdisciplinar, de modo a compreender suas origens e sua trajetória, com a transferência do foco entre as noções de administração, de resolução e finalmente de transformação de conflitos.

A fundamentação teórica estabeleceu o consenso de que o conflito é parte inerente de qualquer atividade que envolve a interação social, podendo ser inclusive, intrapessoal, interpessoal ou coletivo, como defendido por Galtung; a resolução de conflitos reconhece e respeita a individualidade de cada conflito, e que seu objetivo é desenvolver um aparato teórico capaz de apoiar e aprimorar os esforços práticos da cessação de embates, através de uma sistematização teórica, dando origem a uma ambiguidade: resolução como campo de estudo e como atividade.

Essa ambiguidade, conforme esclarece Mendes (2016), traz consigo uma multidisciplinaridade de conhecimentos combinados entre Psicologia, das Relações Internacionais, do Direito, da Diplomacia, etc, e igualmente, uma ambiguidade quanto aos seus objetivos: manter determinado *status quo* onde objetivava-se meramente a manutenção de determinado *status quo*, condizente com uma paz negativa, e eventualmente almejar a transformação dos conflitos numa paz positiva e sustentável. Nesse contexto, explicou ainda que administrar conflitos deixa de ser suficiente e a ciência investigativa da paz, de Galtung, é a precursora de um movimento gradual na direção da busca de resoluções definitivas e possivelmente alteradoras do *status quo*; e que atentassem às questões estruturais dos conflitos, passando após o movimento ativista e de cunho liberal da ONU para a promoção da paz.

Nesse período, segundo Mendes (2016) era preciso descobrir caminhos para proporcionar direitos humanos básicos, de modo que não fosse garantido aos países envolvidos em grandes conflitos, não só à segurança e à liberdade, mas estabilidade institucional e um regime democrático sólido, que implica intervenções além da resolução do conflito em si, mas que penetre na questão estrutural de seus assuntos estatais para que possam novamente reestabelecer suas relações internacionais pacificamente. Dentro desse contexto, passa-se a uma adaptação na linguagem e nas intenções da resolução de conflitos, que passa a investigar e prescrever formas de transformar os conflitos, cuja abrangência inclui não só a identificação de ganhos mútuos entre as partes, mas um cultivo de um reposicionamento das relações, interesses e discursos entre as partes, visando evitar a futura repetição de conflitos. Vale mencionar que, segundo Mendes (2016), Lederach (1997) defende que a inclusão da representação política e

da legitimidade dos envolvidos no conflito, garantindo a participação desses nos processos de construção de paz.

Segundo Mendes (2016), a inclusão das partes envolvidas em um conflito pode assegurar a sustentabilidade dos acordos, e ainda, a participação da sociedade civil e de partidos políticos pode aumentar as possibilidades de aceitação pública do processo de paz.

Durante a fase de pré-acordo, valendo-se de Zartman (1989), Mendes (2016) explicou que a representação política desempenha funções, normalmente voltadas à facilitação dos diálogos formais com a finalidade de reduzir riscos e custos; esboçar a relação de reciprocidade entre as partes; designar as alternativas vistas como factíveis pelas partes (bem como a eliminação daquelas consideradas indesejáveis ou inatingíveis); a escolha dos participantes que se sentarão à mesa de negociações; a agregação e a estimativa de uma rede de apoio no âmbito doméstico e, por fim, a construção de pontes entre as partes, i.e. a antecipação de um trabalho voltado a mudar suas percepções mútuas negativas, um primeiro passo para a conciliação.

Mendes (2016) esclareceu que o período que antecede o estabelecimento de negociações formais divide-se em cinco estágios: a identificação do problema comum às partes; a busca por opções viáveis; a consideração de cenários de negociação; a decisão de negociar; e a definição de parâmetros. Este último estágio é particularmente interessante, conforme Mendes (2016), para averiguar a representação política que se desenha em torno dos participantes diretos selecionados, e ainda, à medida que os estágios da pré-negociação avançam, as partes envolvidas vão se abrindo a dinâmicas domésticas, na intenção de monitorar os interesses de diferentes atores e alinhar coalizões que as suportem durante o desenrolar das conversações.

A transformação dos conflitos, conforme Mendes (2016) deve incluir não apenas a identificação de ganhos mútuos, mas também a reconstrução das relações e interesses entre as partes envolvidas e que, para alcançar uma paz duradoura, é essencial que todos os grupos, especialmente os marginalizados, tenham voz ativa nos processos de resolução de conflitos e na reconstrução das sociedades pós-conflito.

Esta pesquisa mostrou o quanto a literatura sobre resolução de conflitos e representação política é importante para se levar em conta a abordagem inclusiva e interdisciplinar para a construção de uma paz duradoura.

Outra pesquisa, a de Bezerra (2017) e intitulada Transformação de conflitos e os movimentos pela paz na Colômbia: uma pesquisa comparada dos processos de paz durante os Governos de Pastrana (1998-2002) e Santos (2010-2016), visou identificar o papel dos

movimentos pela paz e da sociedade civil na transformação de conflitos para a construção de uma convivência pacífica.

Bezerra (2017) partiu do pressuposto de que os movimentos pela paz são essenciais para a construção da paz no contexto da Colômbia, onde o conflito tem suas raízes nas insatisfações sociais da população, e adota uma abordagem crítica da ciência investigativa da paz (Estudos de Paz), com ênfase na transformação ou transcendência de conflitos, em oposição aos modelos institucionais tradicionais da resolução de conflitos. Explica Bezerra (2017) que a escolha dessa fundamentação teórica se deu em razão de que a transformação permite explorar além do processo formal e convencional de paz e da assinatura de acordos, considerando a importância da inclusão e da participação da sociedade civil nos processos de pacificação.

Os movimentos pela paz e a participação da sociedade civil, para Bezerra (2017), são fundamentais para a construção de uma paz duradoura e sustentável na Colômbia, para quem os futuros processos de paz devem focar na transformação dos conflitos, abordando as causas estruturais e promovendo a participação ativa de todos os atores sociais, pois que envolve não apenas a resolução imediata das hostilidades, mas também a criação de condições para uma paz positiva e sustentável, como a efetivação dos direitos humanos, a justiça social e a inclusão dos marginalizados.

Além disso, Bezerra (2017) enfatizou a importância de uma abordagem interdisciplinar na transformação de conflitos, argumentando que a colaboração entre diferentes áreas do conhecimento pode enriquecer a compreensão dos conflitos e das estratégias de paz, resultando em soluções mais eficazes e duradouras. Apresenta ainda, as conclusões e perspectivas em relação à construção da paz no cenário pós-acordo, defendendo que a paz na Colômbia só será possível com a participação ativa e inclusiva da sociedade civil e dos movimentos pela paz, e que esses atores devem ser vistos como parceiros essenciais nos esforços para alcançar uma paz duradoura e justa.

Em outra busca, ainda em 08 de dezembro de 2025, guiada pela palavra “Lederach” encontramos apenas uma, que está entre as três apresentadas acima, enquanto para o termo “Galtung” encontramos 6 produções, sendo que apenas uma envolve transformação de conflitos. Trata-se da pesquisa de Silva (2018), cujos detalhes vêm a seguir.

Silva (2018), em *Inclusão de imigrantes na Educação Básica em Caxias do Sul: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon*, tratou, como o título indica, da inclusão de estudantes, no Ensino Médio, a partir da visão dos próprios estudantes. A pesquisa teve como objetivo compreender como se dá a inclusão de duas jovens imigrantes

haitianas residentes na cidade e matriculadas em um colégio de grande porte a partir da visão das próprias imigrantes, utilizando uma abordagem qualitativa e transnacional, baseada nos princípios da História Oral para a coleta de dados.

Silva (2018) coletou dados advindos das narrativas dessas estudantes, oferecendo uma visão autêntica de suas experiências frente às violências explícitas e implícitas sofridas na escola, desde atitudes preconceituosas até a falta de suporte adequado para aprender o português. No entanto, demonstram resiliência e determinação, destacando a importância de um ambiente escolar acolhedor.

As concepções de violência de Galtung e Fanon, fundamentaram as análises das violências às quais essas estudantes foram expostas em seu país de origem e no Brasil, em função de seu processo migratório, explorando como essas violências estão interseccionadas por marcadores sociais de diferença, como raça, gênero, geração e origem. Enquanto, Galtung introduz a ideia de violência estrutural, onde a violência é incorporada nas estruturas sociais, criando desigualdades, Fanon expande essa perspectiva, acrescentando a violência cultural e psicológica, que afeta as identidades e o bem-estar emocional dos indivíduos. Ao utilizar essas teorias, Silva (2018) busca entender como as estudantes enfrentam múltiplas formas de violência em seu percurso educacional, analisando como estão interseccionadas por marcadores sociais de diferença, como raça, gênero, geração e origem. A interseccionalidade permitiu entender como essas várias dimensões de identidade se cruzam e impactam a vida dos imigrantes de maneiras complexas, exacerbando as desigualdades e as experiências de discriminação.

Além desses aspectos, a pesquisa explorou o contexto da migração haitiana para o Brasil, especialmente após o terremoto devastador de 2010, que levou muitos haitianos a buscar refúgio em outros países. Silva (2018) esclareceu que, em Caxias do Sul, os imigrantes enfrentaram desafios únicos, incluindo barreiras linguísticas, discriminação racial e dificuldades socioeconômicas e explicou também como essas adversidades impactaram a experiência dos estudantes haitianos no sistema educacional brasileiro.

Sendo assim, Silva (2018) propôs a interculturalidade crítica como uma abordagem pedagógica essencial para promover a inclusão e valorizar a diversidade cultural, pois ela não se limita à celebração superficial das diferenças culturais, mas busca transformar as relações de poder e promover a justiça social dentro do ambiente escolar, bem como enfatiza que a escola deve ser um espaço de diálogo e troca cultural, onde todas as vozes sejam ouvidas e respeitadas

Além da abordagem transdisciplinar, Silva (2018) destacou a necessidade de políticas educacionais que promovam a diversidade e a igualdade de oportunidades para todos os estudantes, independentemente de sua origem. Silva (2018) argumentou que as políticas devem ser formuladas para abordar as barreiras estruturais e culturais que impedem a inclusão plena dos imigrantes no sistema educacional, concluindo que a educação deve ser um espaço de transformação social, onde a diversidade cultural é valorizada e promovida. Esta pesquisa foi incorporado nesse estado da questão por apresentar as ideias de Galtung, que utilizamos na nossa pesquisa.

Essas quatro últimas pesquisas mostram que as concepções desses autores, Galtung e Lederach, ainda não são devidamente exploradas na Educação. Neste sentido, por considerar que são concepções e relatos de experiências que permitem a construção de um novo olhar para os conflitos, com novas relações entre guerra e paz, violência e paz, que poderão contribuir para a construção de uma ambiência propícia para a construção da cultura da paz, tanto na escola como para além das suas fronteiras, investimos, nessa pesquisa, nesses autores.

Com isso, podemos passar para a pergunta norteadora da pesquisa.

1.3 Problema de pesquisa

As leituras empreendidas e as experiências com o Direito e o Mestrado em Direitos Humanos permitem questionar que, ao invés de capacitar as pessoas para tentarem solucionar um conflito, seria mais assertivo que estes fossem capacitados para evitar atitudes combativas. Assim sendo, as pessoas deveriam ser educadas para construir vínculos entre as partes conflitantes, bem como para evitar conflitos. Esta capacidade deveria estar impregnada na prática profissional, pois diariamente, em qualquer profissão, situações conflituosas estão presentes. E, mais ainda, não seria o momento de refletirmos sobre a possibilidade de a educação para a paz permear cursos de graduação, em geral?

Sendo assim, considerando que a educação para a paz contribui para instaurar uma comunicação não-violenta, que agrega ética e respeito ao outro e promove a prática da empatia e da tolerância, a pergunta que norteará nossa pesquisa é a seguinte: como as Diretrizes Curriculares – Cursos de Graduação propõem uma educação para a paz envolvendo transformação e transcendência de conflitos?

Apresentada a questão, passamos para os objetivos.

1.4 Objetivos

Na busca por resposta à questão: como as Diretrizes Curriculares Nacionais – Cursos de Graduação propõem uma educação para a paz envolvendo transformação e transcendência de conflitos?, delineiam-se os objetivos, que mencionamos a seguir.

O objetivo geral é compreender como a cultura da paz e a educação para a paz podem se concretizar na educação superior, enquanto identificar a relação entre educação para a paz e cultura da paz e suas transformações; explicitar concepções de transformação e transcendência de conflitos; avaliar como as diretrizes curriculares dos cursos de graduação propõem uma educação para a paz e dar sugestões para encorpar uma proposta para a educação para a paz no ensino superior são os objetivos específicos.

1.5 Justificativa

Partindo-se do princípio que a cultura da paz em nosso país vem sendo construída com base na paz negativa, esta pesquisa se torna relevante porque a questão da educação para a paz, pensada no enfoque da paz positiva e no âmbito do ensino superior, pode contribuir para a formação de profissionais com autonomia para refletir sobre suas práticas, que podem ser permeadas por ações que enfatizem os valores necessários à construção de espaços de convivência onde o respeito ao outro, a tolerância e as ações baseadas na ética se consolidam.

A pertinência da pesquisa está vinculada à contribuição que dará à interface educação para a paz e ensino superior, bem como, num sentido amplo, a contribuição via educação para a construção de ambientes que possam permitir a convivência pacífica voltada a evitar situações conflituosas tão prementes nos nossos dias, até pelos efeitos das redes sociais, e os temas de inclusão social envolvendo a intolerância ao outro. Deste modo, a contribuição envolve transformações de práticas educativas, no âmbito do ensino superior, ao estabelecer novas visões sobre temas que podem perpassar as disciplinas, ou propor novas disciplinas com foco na educação para a paz e, de modo mais amplo, contribuir para disseminar, atualizar e efetivar a prática da cultura da paz e institucionalizar a educação para a paz.

1.6 Aportes teóricos e metodológicos

A educação para a paz e a cultura da paz parte de Bobbio (2003), que apresenta uma abordagem histórica sobre guerra e paz e constrói o conceito de paz positiva, e alcança Guimarães (2011) que trata da competência comunicativa, como necessária para a educação para a

paz. A concepção de paz positiva será utilizada baseando nas concepções de Jares (2002). Com Salles Filho (2019b) abordaremos as pedagogias da paz, e com Jares (2008), a pedagogia da convivência, propostas estas que subsidiarão as nossas sugestões de inserção da educação para a paz no ensino superior. Aqui traremos também as ideias basilares desses autores que estão em Galtung.

Trataremos também da transformação de conflitos, conforme Galtung, e também valendo-se de estudos, que constam em Lederach (2012), com a transformação do conflito. Neste método, as abordagens minimizam os efeitos disfuncionais da comunicação, valorizam a compreensão mútua, permitem a observação do resultado das ações, contribuem para a reposição das mesmas para assim criar um ambiente mais cooperativo e pacífico. Ele explica como ‘mapear’ e transformar um conflito na prática, faz um comparativo com o conceito de ‘resolução de conflitos’ utilizado pela ciência, e justifica a necessidade de renovar tal conceito em razão de sua limitação conceitual. “Optando se pela transformação, opto a ser pelo aprofundamento da análise da questão, arrumou o epicentro do problema, trabalhando questões pessoais, estruturais e os padrões que geraram esse conflito” explica Lederach (2021, p. 13).

Compreendemos, na esteira de Minayo (2009, p. 14), que as pesquisas qualitativas “[...] abordam o conjunto de expressões humanas constantes nas estruturas, nos processos, nas representações sociais, nas expressões da subjetividade, nos símbolos e significados”. Sendo assim, tais pesquisas podem utilizar uma diversidade de procedimentos e de constituição e análise de dados, como a análise documental.

Assim, a nossa pesquisa é qualitativa e vale-se de análise documental. Na perspectiva de Cellard (2008), na análise documental, os dados advêm de documentos, ou seja, busca-se informações neles contidos para assim compreender o fenômeno, visto aqui como as relações entre educação para a paz, resolução ou transformação ou transcendência de conflitos no contexto de documentos vinculados à educação superior. E ainda, segundo Lüdke e André (1986, p. 38), a análise documental “[...] pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”.

A análise documental pode ser realizada a partir de várias fontes, de diferentes documentos, não somente o texto escrito, uma vez que excluindo livros e matérias já com tratamento analítico, considerando-se que os documentos podem ser envolver leis, fotos, imagens, revistas, jornais, filmes, vídeos, postagens e mídias sociais, entre outros.

No caso da nossa pesquisa, a análise envolve os seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996); Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014); Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2013), para a formação de profissionais de Educação, de Direito, Ciências Políticas e Relações Internacionais

Iniciamos com a leitura guiada pelas seguintes palavras: paz, educação para a paz, cultura da paz, violência, conflitos, não-violência, resolução pacífica de conflitos e diálogo, transformação de conflitos, direitos humanos, dignidade, esperança e felicidade, respeito, ética, diversidade, igualdade, tolerância, desenvolvimento, solidariedade, cooperação e empatia. Todas essas palavras permeiam os conceitos e as ideias de autores que compõem a fundamentação teórica da pesquisa, como Salles Filho, Guimarães, Galtung e Lederach, bem como são basilares para a proposta de educação para a paz e de cultura da paz. Selecionamos os trechos dos textos dos documentos mencionados que apresentam as palavras mencionadas e os organizamos em uma tabela. Em seguida, elaboramos uma síntese, para cada um dos documentos, para assim mostramos se eles incorporam os conceitos de transcendência e transformação de conflitos e como sinalizam para a educação para a paz e para a cultura de paz.

Em seguida, apresentamos como os resultados estão alocados em capítulos.

1.7 Sobre a apresentação dos resultados

No primeiro capítulo, intitulado Educação para a paz, apresentamos ideias sobre paz, guerra, violência, paz positiva e paz negativa, em diálogo com Guimarães, Bobbio, Salles Filho, entre outros. O propósito destas reflexões apresentar o percurso das ideias sobre educação para a paz, enquanto subsídio para reflexões sobre como a educação para a paz poderá adentrar e permear efetivamente a educação superior.

No segundo capítulo, que denominamos O que é pedagogia da convivência?, com o objetivo de identificar como a cultura da paz pode ser construída no ambiente escolar, ou ainda, como educar para a paz, uma vez que a cultura da paz pode se consolidar e se propagar a partir de uma educação para a paz, exploramos a ideia de pedagogia da convivência, proposta por Jares (2008). Assim, seguindo o percurso deste autor, destacamos as suas ideias sobre convivência e seus marcos, sobre conteúdos que devem ser abordados no âmbito educacional para efetivação desta pedagogia, sobre os fatores desagregadores da convivência, sobre o papel de

uma disciplina de educação para a cidadania e sugestões de como educar para a convivência desde o ambiente familiar e, por fim, retomamos concepções desse autor que foram revisitadas.

No terceiro capítulo, que denominamos Como transcender e transformar conflitos?, exploramos, inicialmente, as ideias de Galtung, com ênfase na noção de conflito em diferentes dimensões - microconflitos, mesoconflitos e megaconflitos -, e como trabalhar para transformá-lo e transcendê-lo. Em seguida, tratamos da concepção de transformação de conflito, na perspectiva de Lederach, para além da resolução de problemas específicos e pontuais e que se sustenta em aspectos verificáveis, como o fato de que o conflito é algo normal nos relacionamentos e pode gerar mudanças. Assim, o objetivo deste capítulo é fornecer subsídios para verificar como as ideias – desde cultura da paz até transformação ou transcendência de conflitos – são abordadas nos documentos que selecionamos.

No quarto capítulo – Análise documental e transformação e transcendência de conflitos - apresentamos a análise dos documentos selecionados e elaboramos uma síntese, para cada um deles, para assim mostramos se incorporam ou não os conceitos de transcendência e transformação de conflitos.

Nas Considerações Finais apresentamos uma avaliação do nosso percurso e apresentamos sugestões de como proceder para que as DCNs possam ser mais efetivas em relação à educação para a paz e à cultura da paz, bem como conjecturamos sobre pesquisas futuras envolvendo cultura da paz e educação para a paz.

2 EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Neste capítulo, apresentamos, inicialmente, ideias sobre paz, guerra, violência, paz positiva e paz negativa. Mostramos como se dá o movimento de diferentes concepções de educação para paz. O objetivo, portanto, é tornar claro o percurso das ideias sobre educação para a paz, enquanto subsídio para as reflexões de como a educação para a paz poderá adentrar e permear efetivamente a educação superior.

2.1 Considerações gerais sobre paz, guerra e violência

A violência, a não-violência e a paz são temas candentes no contexto atual e quando alcançam o âmbito da educação, adquirem novos contornos. A partir do século XIX, os estudos sobre os temas da guerra e da paz se intensificaram, e agora, diante da eminência e ameaça de uma guerra termonuclear, e dos riscos de guerra civil em diversas nações ao redor do globo terrestre, estes ganham olhares atentos.

Diversos foram os autores que ao longo da história contribuíram para a evolução dos estudos científicos da paz e da educação para a paz, para além da chamada paz negativa, baseada em ausência de atitudes ou atitudes passivas do ser humano frente às questões de guerra, e focada na violência estrutural e na violência social, por isso considerada, por tais estudiosos, uma paz ilusória e temporária.

A construção da paz implica a necessidade de uma educação para a prática de atitudes pautadas em valores éticos e sociais, como a democracia, a cidadania, empatia, comunicação não violenta, respeito, entre outros. Isto permitiria a construção da paz, que permearia o cotidiano das pessoas, não só no plano individual quanto coletivo, por meio da mediação de conflitos, respeito às diferenças éticas, raciais, culturais, e no nível nacional, transnacional e planetário via meio ambiente. Para Bobbio (2003), a construção da paz positiva requer que a paz seja vista como valor, sendo que o bem que a paz protege é o bem da vida. Com isso, assegura-se a realização de outros valores, habitualmente considerados superiores, como justiça, liberdade e bem-estar. Logo, o estado de paz vai para além do estado de passividade e de ausência de guerra, e tal construção requer a educação para a paz (EP).

Salles Filho (2016) propõe a educação para a paz fundamentada nos saberes para a educação do futuro, na perspectiva de Morin (1999), a qual deve promover o diálogo intercultural, a compreensão mútua, a consciência ecológica, a tolerância e o respeito, numa abordagem ho-

lística na educação, que considere a dimensão afetiva e social das pessoas, e não apenas a cognitiva. Isto é, Salles Filho (2016) propõe a construção de uma cultura da paz, fundamentando-se na Teoria da Complexidade de Morin (2002).

Do mesmo modo, uma cultura de paz pode encontrar na ideia de complexidade uma articulação importante para seu desenvolvimento. Não há apenas uma boa intenção na cultura de paz, há um conjunto de implicações que apontam para questões éticas e morais sobre a sustentabilidade da vida e do planeta, que requerem a reflexão sobre os direitos humanos, como conjunto de perspectivas em movimento para entender a igualdade e a liberdade. Ainda cabem as reflexões direcionadas aos valores humanos, pois das suas definições e contradições são construídos e explicitados os direitos humanos e os valores de convivência em culturas tão diferentes pelo mundo. Por essa diferença cultural é que se coloca a conflitologia, como campo de conhecimento, sendo uns dos aspectos centrais de uma cultura de paz, pois a mediação de conflitos é condição ‘sine qua non’ para encontrar perspectivas comuns na diversidade característica da humanidade (Salles Filho, 2016, p. 32).

Nesta perspectiva, pressupõem-se que os progressos científicos e tecnológicos nem sempre implicam uma humanização crescente, pois se constata, ao longo da história, é que os fluxos entre violências e não violências parecem cíclicos. Neste sentido, o pensamento complexo permite “o entendimento de que as convivências com o outro, numa característica de cultura de paz, precisam sintonizar-se ao fluxo de violência e da paz, das noções de subjetividade e das questões racionais e emocionais” (Salles Filho, 2016, p. 64). E ainda,

[...] a educação para a paz, como campo pedagógico da cultura de paz, poderia interferir justamente nos padrões de convivência, repensando normas e regras, debatendo violência, não violência, conflitos, direitos humanos, valores humanos, meio ambiente, entre várias possibilidades de ampliação/diferenciação nesse capital cognitivo, permitindo sua transversalidade em vários aspectos: relação escolar, familiar, comunitária, entre as diversas formas de conviver cotidianamente (Salles Filho, 2016, p. 56).

A proposta de Salles Filho (2016) é relevante para a educação, pois os estudos sobre violência não têm conseguido responder à pergunta sobre como promover a paz, em razão das diversas tipologias de violências, suas causas diversas e passíveis de tratamentos diferentes e particulares. No entanto, a educação para a paz ainda é uma proposta pedagógica que não foi inserida na educação formal brasileira e tem sido utilizada somente em experimentos extraoficiais, por não conter um formato único de uma disciplina específica.

Guimarães (2011) enumera os acontecimentos ao longo da história, destacando a violência estrutural de cada localidade, de cada cultura, mencionando experiências de diversos

países – Estados Unidos, Espanha, Alemanha, Inglaterra, Japão – nas dimensões física, emocional, intelectual, social e espiritual do ser humano, que denominou de movimentos ou ondas. Sobre isso, Guimarães (2011, p. 40) enfatiza:

Educadores para a paz estão mais preocupados com a violência estrutural e promoveram uma variedade de educação para a paz chamada educação para o desenvolvimento, onde os estudantes aprendiam sobre direitos humanos e estratégias alternativas para o desenvolvimento econômico. Nos países escandinavos, desenvolveram estudos para o desarmamento, questionando porque os países pobres gastam muito do seu precioso capital na atualização de suas forças armadas. No Japão, estão preocupados com questões de subdesenvolvimento. Na América do Norte, prevenção à violência e programas de resolução de conflitos estão presentes nas escolas.

De acordo com Guimarães (2011), por meio de práticas educativas é possível desenvolver habilidades e atitudes que tornam as pessoas capazes de promover a solução pacífica de conflitos, a reflexão crítica, a responsabilidade e a justiça social. Sendo assim, a EP é um instrumento importante para a concretização de uma cultura de paz, a qual já vem sendo utilizada como componente importante do currículo escolar, como disciplina científica e como tema transversal na educação nos países de primeiro mundo, como Portugal, Alemanha e Espanha, e em Universidades de países como Itália, França, Estados Unidos, Inglaterra, Bélgica, Cuba e Costa Rica, com departamentos e grupos de pesquisas específicos provendo estudos e cursos sobre o assunto.

Bobbio (2003) enfatiza que um dos problemas mais inquietantes e fascinantes para a filosofia, em cada fase da história humana, é a guerra. Neste sentido, há três marcos importantes: o da Revolução Francesa e as guerras napoleônicas, o da primeira guerra mundial e a revolução russa, e por fim, a ameaça de guerras termonucleares. Diante do medo desta guerra, o papel atual da filosofia da história não é mais justificar a guerra, mas demonstrar que ela é absurda. A guerra se mostra como uma instituição de via bloqueada, por duas correntes que deram origem ao movimento do pacifismo. São elas: pacifismo ativo e pacifismo passivo.

No pacifismo ativo, conforme Bobbio (2003), a guerra é uma instituição catastrófica, inconveniente, injusta, cruel que deve ser eliminada por não representar a solução de conflitos, mas a eliminação da espécie humana, que gera o chamado equilíbrio do terror, da impotência. No pacifismo passivo, a guerra é tida como um processo irreversível da história por ser uma instituição esgotada, inútil e destinada a desaparecer, o que implica na necessidade de encontrar os remédios adequados para eliminá-la para sempre, o que gerou o movimento chamado de consciência atômica.

São três as correntes sobre a guerra termonuclear: a) realista, na qual a guerra é vista como possível; b) fanática, onde a guerra é justificável e c) fatalista, onde ela é um fato necessário, portanto, aceitável. Para Bobbio (2003), a primeira é a mais refutável, uma vez que ela leva ao acúmulo de material de extermínio e alimenta a intransigência do fanatismo. Nas palavras de Bobbio (2003, p. 68), a corrente realista ainda:

Nos oferece algum ensinamento, ou pelo menos, algum conselho que não deve ser desprezado nos esforços de empreender para a formação de uma consciência atômica. Se uma guerra terrificante e de riscos incalculáveis pode ser considerada preferível, ainda que em casos extremos, é sinal de que existem no mundo situações que aparecem a grupos de homens e a coletividades mais amplas como males extremos que requerem remédios extremos.

Bobbio (2003) defende a formação da consciência sobre a guerra atômica, com a qual pode dar-se conta de que a paz não é um processo inelutável, mas uma conquista, que leva à passagem do pacifismo passivo para o pacifismo ativo, que implica uma ética. Enquanto no primeiro passivismo as conclusões vinham com a constatação dos fatos, no segundo há uma tomada de posição que engaja pessoalmente, que pressupõe uma crítica das justificações da guerra no sentido de declarar a guerra como desnecessária. Acrescenta Bobbio (2003, p. 97):

Neste sentido, pacifismo, comunismo e anarquia são soluções radicais que propõem uma renovação do curso da história e tendem a impor ao caminho da humanidade uma direção completamente nova. São, no pleno sentido da palavra, teorias revolucionárias. Representam a tensão rumo a conquista definitiva dos três fins últimos de toda sociedade humana: a anarquia, da liberdade; o comunismo, da igualdade; o pacifismo, da paz.

Vejamos, a seguir, na perspectiva de Bobbio (2003), quais são os tipos de pacifismos ativos e suas vias de paz. O primeiro deles, o pacifismo instrumental, é aquele em que a aplicação e a verificação de técnicas da não violência permitem explorar novas vias às lutas pela liberdade. O autor enfatiza que a ética da não violência é antiga, no entanto, as técnicas para torná-la eficaz são recentes, tanto que ainda não conhecemos seus possíveis desenvolvimentos.

A não violência ativa é um caminho aberto em direção ao futuro, também nas relações internacionais: quando a antiga técnica para a resolução das controvérsias entre os Estados, a guerra, pode levar ao extermínio indiscriminado e parece cada vez mais improdutiva, a invenção de novas técnicas não cruentas para dobrar os soberbos ou para desencorajar os temerários ou para reduzir à obediência os recalcitrantes aparece como uma das formas mais elevadas da sabedoria e da inteligência humana (Bobbio, 2003, p. 101).

O pacifismo instrumental é o mais exequível e o menos eficaz. Já o pacifismo institucional trata da pacificação no processo inverso de desestatização – destruição do estado - até a instauração de uma nova forma de convivência, mantida coesa não mais pela força, mas regulada e limitada pelo interesse comum. No entanto, conforme ressalta o autor, a sociedade sem coação sobreviveria com uma total transformação do homem.

No pacifismo finalista, partindo do pressuposto de que os homens fazem a guerra, então “o remédio resolutivo, se é que existe, não deverá ser procurado na própria natureza do homem, isto é, nas motivações que incitam os grupos sociais a usar uns contra os outros, em determinadas situações, a violência?” (Bobbio, 2003, p. 105). “Pelo fato de que as três vias para a paz diferem entre si pela complexidade e pela profundidade, é extremamente difícil estabelecer entre elas uma gradação de preferência” (Bobbio, 2003, p. 108), o que faz com que o autor leve em conta a exequibilidade e a eficácia para a escolha. Ele esclarece que todas as medidas já foram tomadas, como o desarmamento, controle dos armamentos atômicos, acordo internacional, greve, desobediência civil, boicote econômico, sanções econômicas.

No entanto, “à medida que aumenta a complexidade diminui a exequibilidade, à medida que aumenta a profundidade aumenta a eficácia: o que significa que cada uma das vias é tanto mais exequível quanto menos eficaz e vice-versa” (Bobbio, 2003, p. 109).

Mas, qual é o conceito de paz? Segundo Bobbio (2003), paz, em sentido amplo, significa ausência de um conflito; paz interna é a ausência de um conflito interno no qual por interno entende-se um conflito entre comportamentos ou atitudes do mesmo ator; paz externa é a ausência de um conflito externo, no qual externo entende-se um conflito entre indivíduos ou grupos diferentes, e ainda, a paz interna está vinculada ao âmbito da moral, enquanto a paz externa pertence ao direito, e seu tratamento é tarefa habitual dos juristas.

Bobbio (2003) esclarece que quando trata da paz reporta-se àquela que põe fim a um tipo particular de conflito que é a guerra, em todas as suas acepções; que a paz definida como ausência de guerra é, na verdade, uma definição negativa da paz, enquanto a guerra definida como ausência de paz é uma definição positiva de guerra. O autor menciona também a definição de paz como ausência de violência, ou seja, ausência de violência estrutural ou institucional. “A paz positiva é a que se pode instaurar somente por meio de uma radical mudança social ou que pelo menos, deve caminhar *pari passo* com a promoção da justiça social a eliminação das desigualdades etc.” (Bobbio, 2003, p. 146). Enfatiza ainda que “uma vez realizada a paz mesmo

universal e duradoura entendida apenas como ausência de guerra, a humanidade não terá entrado no paraíso terrestre, mas terá outros problemas a resolver, como o da justiça social, da liberdade, da fome, da superpopulação etc.” (Bobbio, 2003, p. 147).

Para Bobbio (2003), tanto guerra como paz não são valores absolutos, mas relativos e extrínsecos, bem como nem todas as guerras são injustas e nem todas as pazes são justas. “Injusta é a guerra que impõe aos vencidos um castigo, ditados pelo espírito de vingança e não pelo propósito de reestabelecer a ordem violada” (Bobbio, 2003, p. 151). E a paz é uma das condições para a realização de outros valores, habitualmente tidos como superiores, como a justiça, a liberdade e o bem-estar.

2.2 Cultura da paz e educação para a paz

Salles Filho (2019) inicia sua obra se questionando se seria utópico falar em paz num contexto em que reinam uma cultura de violências, fatalidades e guerras entre países, e lembra ainda que a palavra paz denota situações boas, uma ideia de oposição ao mal, bem como está vinculada a valores como altruísmo, respeito, tolerância, bondade, generosidade, harmonia.

A cultura de paz, segundo Salles Filho (2019), envolve a construção de um mundo melhor, mais humano, solidário, justo e sustentável: cabível para todos os seres humanos, enquanto a educação para a paz, vertente educacional da cultura de paz, seria um campo criado e pensado em ações pedagógicas voltadas ao esclarecimento sobre a cultura das violências. E ainda, no Brasil, nas palavras de Salles Filho (2019, p. 9):

Não há aprofundamento na discussão da teoria da educação para a paz com princípios educacionais mais amplos. Boa parte das práticas educacionais referentes ao tema ainda são difusas e constituem-se ações pedagógicas sem grande potencial gerador de mudanças na forma de pensar os problemas humanos atuais, além de não reconhecer a importância das convivências escolares para a busca de mudanças nesse cenário.

Sendo assim, ao adentrar os ambientes educacionais a propagação da cultura de paz requer que se pense numa educação para a paz.

Para tratar da cultura de paz e da educação para a paz, Salles Filho (2019), fundamenta-se no pensamento relativo à complexidade, proposto por Morin (ano?), o que faz com que a educação para a paz precise incorporar a relação indivíduo-espécie-sociedade-planeta, que supõe uma ecoformação humana como integração dos valores humanos, dos direitos humanos e dos conflitos. Isto nos leva a entender a cultura de paz:

[...] como um conjunto de práticas humanas e sociais, composta pelas questões relacionadas às vivências e às convivências, pautadas na construção conjunta de valores humanos positivos, que alimentam constantemente os direitos humanos e que tenham como prática de vida os processos de mediação e restauração dos conflitos e o princípio da sustentabilidade do meio ambiente e da cidadania planetária. Isto significa que uma cultura de paz pauta-se por solidariedade, generosidade, respeito às diferenças, baseadas na escuta e no diálogo, evitando formas violentas de viver e conviver (Salles Filho, 2019, p. 20).

Tal olhar é pertinente, segundo Salles Filho (2019), pois os estudos sobre violência não conseguiram responder à pergunta sobre como promover a paz, em razão das diversas tipologias de violências com causas diversas e passíveis de tratamentos diferentes e particulares, conforme o caso, ficando impossível e improvável propor ações concretas na vida e no planeta, e ainda, tanto uma cultura de paz como uma educação para a paz precisam constituir modos próprios de mediar reflexões sobre a guerra e a violência, bem como não pode aceitar que a paz seja simplesmente o contrário da guerra. “A Cultura de paz é a promoção em longo prazo de mudanças baseadas em atitudes pacíficas resultando positivamente numa melhor qualidade de vida” (Salles Filho, 2019, p. 176).

A cultura de paz é “um fenômeno complexo e com inúmeros desdobramentos na vida individual, na vida social e nos grupos...a violência em si não é o grande alvo dos estudos da paz, e sim as relações humanas, sociais, culturais, ecológicas e planetárias entrecruzadas na vida micro e macro” (Salles Filho, 2019, p. 98). Segue ainda que “uma educação para a paz, como uma ação pedagógica da Cultura de paz, deve questionar padrões de convivência, redimensionar normas e regras, debater sobre violência, não violência, conflitos, direitos humanos, valores humanos, meio ambiente, entre outros temas [...] permitindo sua transversalidade em vários aspectos: relação escolar, familiar, comunitária, entre as diversas formas de conviver cotidianamente” (Salles Filho, 2019, p. 56).

Educação para a paz está no conjunto de elementos entrecruzados, como direitos humanos, valores humanos, mediação de conflitos, pedagogia da convivência e perspectivas do meio ambiente, entre tantos que sejam passíveis ao critério da visibilidade. Aqui podemos dizer ainda, que a educação para a paz precisa dar visibilidade também aos elementos da paz, ao diálogo positivo entre religiões, às convivências solidárias e gentis entre as pessoas, às ações do bem de caráter voluntário, enfim, a todas as dimensões não midiáticas que acontecem na vida cotidiano e que não estampam as páginas policiais (Salles Filho, 2019, p. 119).

Para entendermos como a EP passou a fazer parte dos estudos científicos na área da Educação, faz-se necessário destacar os marcos históricos que geraram os movimentos globais que influenciaram e ampliaram os estudos científicos, o que foi tratado por Jares (2002).

2.3 Educação para a paz por meio de marcos históricos

O primeiro marco histórico, segundo Jares (2002), que merece ser destacado é o que envolve a dizimação de milhares de jovens pelo mundo no período das duas guerras mundiais. Elas trouxeram questionamentos sobre os conceitos de guerra e de paz, bem como a renovação do pensamento pedagógico no sentido de tematizar a relação entre paz e educação, e de que forma esta última poderia atuar para evitar tais acontecimentos e como ser atuante na manutenção da paz mundial, “fazendo emergir, assim, a primeira tradição” (Guimarães, 2011, p. 41).

Nesse contexto, conforme Jares (2002), surge a primeira iniciativa sólida de reflexão e ação educativa pela paz, com a Escola Nova, que trouxe outras ações concretas para a educação, com a realização de congressos, seminários, a criação da Oficina Internacional de Educação (OIE), a Liga Internacional de Educação, com enfoque e alcance supranacional da educação, que empreendeu uma reforma integral na educação visando o pacifismo, a sensibilização das pessoas para a dependência entre os povos e nações, de forma a rever a necessidade de difundir os princípios e as instituições de ensino para a preservação da paz.

A aprendizagem da relação patriotismo-internacionalismo ocupa um lugar de destaque, que foi empreendida pelos professores, com a utilização de material didático e inclusive com a revisão de livros didáticos, particularmente os de história.

Surgem então propostas que vão ao encontro da construção da paz, como a de Maria Montessori (1870-1952), Jean Piaget (1896-1980) e Pierre Bovet (1978-1965), que enfatizaram a importância da educação como meio de construção da paz, sendo este meio, e não fim, o que permitiria evitar novas tragédias semelhantes às guerras mundiais. Caberia à educação, segundo Jares (2002), o privilégio e a esperança de ser a única possibilidade de fazer desaparecer tais tragédias do planeta, bem como para contribuir para a divulgação de um pensamento pacifista.

Para Jares (2002), Montessori foi a educadora mais relevante por firmar a necessidade de uma educação para a paz, que não deve ser tratada como se faz em política, que tentava evitar a guerra ou resolver conflitos existentes, sem violência, mas sim fundá-la na educação, o que seria a maneira mais eficaz e construtiva de se opor à guerra. Para Piaget, como destaca Jares (2002), a educação deve primar pela compreensão, tolerância e amizade entre as nações, entre distintos grupos raciais ou religiosos, assim como deve buscar o desenvolvimento de atividades que unam as nações para manter a paz.

A partir de 1930, congressos e seminários foram realizados pela Europa com a finalidade de unir diversas nações e culturas em torno de suas diferenças, para que trabalhassem a tolerância e a construção de uma cultura de paz, em conjunto e por meio da educação. Vale

destacar o congresso realizado em Praga, em abril de 1927, sob o título “A paz pela escola”, marco histórico da dimensão educativa da paz e início das discussões sobre a pedagogia da EP.

Ainda nesse mesmo período, para Jares (2002), a Escola Moderna, posterior ao movimento da Escola Nova, teve alguns encontros que envolviam a EP. Os princípios do seu fundador, o pensador Célestin Freinet, envolviam cooperação, integração e aceitação da diversidade, tanto individual como de outras culturas; o internacionalismo, com intercâmbios; a democracia escolar e a comunidade educativa, constituíam propostas educativas e didáticas próprias de uma EP.

Destaca-se aqui que a EP, segundo Jares (2002), vai ao encontro de ideias de Rousseau, que defendia que por meio de adultos formados com a noção de democracia e educação (educação como ação), seria possível preparar o aluno para a sociedade do desenvolvimento tecnológico e formar o cidadão para a convivência democrática, para os quais a guerra não teria sentido algum.

O segundo momento histórico que contribuiu para a cultura da paz e para a educação pela paz, segundo Jares (2022), se deu com a criação da ONU em 1945, e da Organização para a Ciência, a Cultura e a Educação (Unesco), em 1946. Desde então, os problemas educativos passaram a ser tratados como questões relevantes por esses organismos internacionais. No artigo 1º da Resolução 53/243, da Assembleia Geral da ONU, de 1999, consta que a cultura da paz envolve:

[...] um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não-violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; [...] c) No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; [...] g) No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; [...] i) Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações [...] (ONU, 1999, p. 2-3).

Jares (2002, p. 57) explica que a EP, na perspectiva da Unesco, em uma primeira fase, envolvia três aspectos: compreensão internacional e consciência supranacional; ensino relativo ao sistema de Nações Unidas e organismos internacionais; e ensino relativo aos direitos humanos. Isso vai ao encontro do segundo parágrafo do artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos:

A educação terá como objeto o pleno desenvolvimento da personalidade humana e o fortalecimento do respeito aos direitos humanos e às liberdades fundamentais; favorecerá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos étnicos ou religiosos; e promoverá o desenvolvimento das atividades das nações unidas para a manutenção da paz (ONU, 1999).

Em 1953, a Unesco lançou a Rede de Escolas Associadas a Unesco (RedePEA), cujo objetivo era construir as defesas da paz nas mentes de seus estudantes, ao promover os valores e os princípios da Constituição da Unesco e da Carta das Nações Unidas, que incluem os direitos fundamentais e a dignidade humana, a igualdade de gênero, o progresso social, liberdade, justiça e democracia, respeito à diversidade e solidariedade internacional. Hoje, a RedePEA representa uma rede mundial de 11.700 instituições de ensino, em 182 países, que oferecem educação infantil, ensino fundamental, médio e técnico, educação profissional ou de ensino superior de formação de professores.

Jares (2002) cita outros eventos importantes ocorridos nesta mesma época, como a Conferência Geral de 1968, que deu início ao processo de elaboração da histórica “Recomendação sobre a Educação para a Compreensão, a Cooperação e a Paz Internacional e a Educação Relativa aos Direitos Humanos e às Liberdades Fundamentais”, constituindo-se como ponto de referência à legitimação inexistente até então para a educação internacional. Ao término da guerra, as recomendações do ensino envolveram outros organismos internacionais, mantendo as propostas nas demais Conferências da Unesco (1950; 1951; 1954; 1956 e 1958), para inserir as contribuições metodológicas, alcançar todos os níveis educativos, principalmente o informal, e elaboração de propostas de formação de relações internacionais entre países amigos da Unesco, para reprodução de atividades extra-curriculares em volta do tema da paz.

Posteriormente, visando a disseminação de uma Cultura de paz supranacional o tema foi tratado em outros instrumentos internacionais: Convenção sobre a Prevenção e Punição do Genocídio (1948); Convenção sobre Direitos Políticos da Mulher (1952); Declaração dos Direitos da Criança (1959); Convenção Relativa à Luta Contra as Discriminações na Esfera do Ensino (1960); Declaração sobre a Eliminação das Formas de Discriminação Racial (1966); Declaração das Nações Unidas sobre a Eliminação da Discriminação da Mulher (1967); Convenção Sobre a Proteção e Castigo do Crime do Apartheid (1973); Declaração sobre a Proteção de Todas as Pessoas Contra a Tortura e Outros Tratos ou Penas Cruéis, Desumanas e Degradantes (1975); Declaração Sobre o Direito dos Povos à Paz (1984); Declaração do Rio Sobre o Meio Ambiente e Desenvolvimento (1992) entre outras.

O terceiro marco histórico, que tratou a EP a partir da não violência, segundo Jares (2002), ocorreu juntamente com o fim da Segunda Guerra Mundial, e contou com contribuição

das ideias de Galtung, envolvendo movimentos religiosos e protestantes surgidos na Inglaterra, os trabalhos educativos dos *Quacres*, doutrina protestante cujas experiências educativas eram voltadas para relações interpessoais, para o desenvolvimento da resolução pacífica de conflitos de forma não violenta; a Escola do Arca, fundada por Lanza Del Vastro, discípulo de Gandhi, em meados de 1950, com o componente essencial da não violência, cujo aprendizado dar-se-ia através de manifestações não violentas, métodos de resistência civil e não cooperação com a injustiça organizada.

A partir de então, segundo Jares (2002), entre os anos de 1950 e 1960, as universidades passaram a estudar cientificamente como construir a paz, com os estudiosos e pedagogos Lorenzo Milani, Danilo Dolci e Aldi Capitini, na Itália; nos Estados Unidos, com a fundação da Escola Martin Luther King, e por Lorenzo Vidal, na Espanha. Neste sentido, outras experiências de diversos grupos que também pregavam a não violência passaram a influenciar o meio educativo, oferecendo alternativas concretas de trabalho, principalmente na Espanha, com a fabricação de jogos e brinquedos voltados para o meio educativo, para o estímulo da cooperação e resolução não violenta de conflitos, em vez da competição e violência.

O quarto marco histórico é posto com as Pesquisas pela Paz (PP) ou *Peace Research*, ampliados a partir do conceito da não violência, segundo Jares (2002). Galtung, então, tornou-se referência, principalmente após a divulgação do conceito de paz positiva no *Journal of Peace Research*, do *International Peace Research Institute Oslo (PRIO)*, em 1964. Jares (2002, p. 82) menciona que Galtung trouxe “uma contribuição de ordem cognoscitiva à obtenção da paz”, de forma que o tema deixou de ser somente teórico e abstrato, passando a ter uma contribuição efetiva ao operar uma mudança social.

Neste período, entre 1960 e 1970, Bobbio (2003) passa a desenvolver seus escritos considerando o tema guerra e paz como fundamental do nosso tempo, partindo do princípio que a democracia e a não violência são bases para o fim definitivo da guerra. Ou seja, as suas teorias requerem que se abandone posicionamentos passivos em relação à guerra e à paz, em detrimento da ação humana para a construção da paz, enquanto um estado que nasce de conscientização interna, com a construção de atitudes pacíficas.

2.4 Tradições da educação para a paz

A partir do conceito hermenêutico de tradição, como um conjunto de vivências, de horizontes de compreensão e de jogos de linguagem, Guimarães (2011) busca abarcar a multiplicidade de objetivos, métodos e conteúdos relativos à educação para a paz, em nove tradições,

cada qual com suas especificidades, mas que se relacionam, e constroem uma trama da educação para a paz. São elas: 1) Os movimentos de renovação pedagógica do início do século XX (Escola Nova); 2) O trabalho, os métodos e princípios desenvolvidos pela Unesco; 3) Os movimentos sindicais de educação no contexto da guerra fria; 4) *Peace Research*, desenvolvido após a Segunda Guerra Mundial; 5) Movimentos de não violência (final do século XIX) com as lutas pelas paz; 6) Pedagogias da libertação desenvolvidas no terceiro mundo dentro dos seus contextos; 7) Movimentos pedagógicos modernos e contemporâneos; 8) Método socioafetivo desenvolvido a partir da década de 70 e 9) Movimento contracultura desenvolvido a partir da década de 1960, com movimentos *New Age* e Movimento do Potencial Humano.

Vejamos, a seguir, especificidades de cada uma delas. Conforme Guimarães (2011), a primeira tradição remonta ao final da 1ª. Guerra Mundial, cujas consequências provocaram um novo posicionamento sobre guerra, violência e paz, que levou, entre outras ações, à emergência de uma Sociedade de Nações, nas quais os educadores começaram a tematizar a relação educação e paz, com a proposição de renovação pedagógica, como a da Escola Nova.

Assim, na educação, como explica Guimarães (2011), a ênfase recaiu sobre o intercâmbio internacional, a aprendizagem do esperante e a importância do autogoverno pessoal como condição para a paz. Vale destacar o êxito do Congresso de Praga, realizado em 1928, que recusou conceber a educação para a paz como disciplina específica e de afirmá-la como um tipo de ensino presente na globalidade da ação educativa. Educadores que se destacaram nessa tradição, para Guimarães (2011), como Montessori, para quem a paz poderia ser alcançada por dois meios: um deles se constitua num esforço imediato de resolver os conflitos sem violência e, o outro, era um esforço prolongado, o de construir, com a educação, a paz entre as pessoas e, deste modo, reiterava a importância e a necessidade de uma ciência da paz.

A segunda tradição, conforme esclarece Guimarães (2011), envolve os avanços da Unesco, o *Peace Research* e também o Movimento Sindical. Seguem, as ações levadas adiante pela Unesco, que foi fundada em 1945, e, desde então busca desenvolver pesquisas e atividades em torno da educação para a paz, considerando que se a guerra começa no espírito dos homens, então a defesa da paz deve ser construída na mente humana.

São elas, segundo Guimarães (2011):

- a) em 1947, realizou-se, na França, o 1º Colóquio Internacional de Educadores, para definir a contribuição direta da educação para a compreensão internacional e para a paz, e foi promulgada a Declaração dos Direitos Humanos;

- b) em 1953, lançou-se o Programa das Escolas Associadas; em 1974, foi realizada, em Paris, a 8ª Conferência Geral da Unesco, quando então se introduziu, na educação, conforme consta em Unesco (1974), a dimensão internacional, a de promover a compreensão e o respeito a todos os povos, a todas as etnias e a todas as culturas e seus valores e modos de vida, criar ou reforçar a consciência da interdependência de todos os povos e nações, criar e reforçar a capacidade de comunicar-se com os outros, consolidar a consciência não somente dos direitos, mas também dos deveres, encorajar a compreensão da necessidade da solidariedade e da cooperação internacional, suscitar e estimular a vontade entre os indivíduos de contribuir para a resolução dos problemas de suas comunidades, países e mundo;
- c) em 1978, realizou-se a 33ª Assembleia Geral da ONU, com a declaração sobre a preparação das sociedades para viver em paz, onde se enfatizou o papel dos meios de comunicação de massa, dos processos educativos e dos métodos de ensino na promoção dos ideais de paz e compreensão entre as nações;
- d) em 1980, criou-se o prêmio Unesco - Educação para a paz;
- e) em 1989, na 25ª Conferência Geral da Unesco, discutiu-se sobre cultura da paz, considerando-se que a mesma espécie que inventou a guerra também é capaz de inventar a paz, e que culminou na elaboração de uma declaração e de um plano de ação que integrou educação para a paz, direitos humanos e democracia;
- f) em 1995, na 28ª Assembleia Geral da Unesco, foram definidas as finalidades da educação para a paz, estratégias de ação e as políticas e orientações em níveis institucional, nacional e internacional, para garantir, a partir da educação, as liberdades fundamentais, a paz, os direitos humanos e a democracia, e assim desenvolver valores universais e comportamentos sobre os quais se funda uma cultura de paz;
- g) em 1999, a Assembleia Geral da ONU declarou o ano 2000 como Ano Internacional por uma cultura de paz,
- h) a década 2001-2010 como a década internacional por uma cultura de paz, sendo que a cultura de paz implica uma série de medidas para promover-la por meio da educação, e envolve o desenvolvimento econômico e social sustentável, o respeito aos direitos humanos, a igualdade entre mulheres e homens, a participação democrática, a compreensão, a tolerância e a democracia, a comunicação participativa e a livre circulação de informação, conhecimento, a paz e a segurança internacional.

Vale destacar que, com essa tradição, concebe-se que a educação para a paz é uma obra de “formação de valores e capacidades como a solidariedade, a criatividade, a responsabilidade cívica, a atitude em resolver os conflitos por meios não violentos e o senso crítico” (Unesco, 1995, p. 10). Confirmar o contexto com a referência

Ainda, segundo Guimarães (2011), nessa tradição, o papel da educação e da cultura é primordial na consecução da paz e, com ela, a tarefa da escola estendeu-se para outros tipos de agentes da socialização, não só a família e a educação formal, mas para a educação não formal, mídia, o mundo do trabalho e para organizações não governamentais, inclusive para órgãos internacionais através da negociação, o que sofreu influências de pensadores franceses, como Jacques Delor e Edgar Morin.

Metodologicamente, essa tradição entende a Educação para a paz como uma direção que deve impregnar todo o ensino, e não apenas um certo número de cursos específicos, concepção que fundamenta a proposta dos temas transversais ou no trabalho multi ou interdisciplinar (Guimarães, 2011, p. 55).

Para Guimarães (2011), de modo resumido, a contribuição da Unesco envolveu a realização de conferências, seminários, reunião de peritos sobre o tema; elaboração de instrumentos normativos como declarações e recomendações favorecendo a compreensão internacional dos direitos humanos; publicação de artigos, livros, manuais sobre paz, não violência, tolerância, interculturalidade; implantação do Programa Escolas Associadas, destinadas a Educação para a paz; o uso da comunicação como instrumento de compreensão e conhecimento internacionais; atribuição de prêmios anuais a pessoas ou instituições que contribuíram para o tema; construção de Casas Unesco, para países como Burundi, El Salvador e Moçambique para educação em valores e publicação regular do repertório mundial de instituições de pesquisa e formação para a paz.

A terceira tradição, vinculada aos movimentos sindicais de educação no contexto da guerra fria, de certo modo, guarda vínculos com a Convocação Internacional, de 1919, realizada por Anatole France, que convidava os professores para preparar um ensino universal e decidir os meios mais adequados para condução da paz e a união dos povos, que resultou na Declaração Internacional dos Trabalhadores do Ensino, publicada em 1920, cujos princípios envolvem a disposição para trabalhar em favor do pacifismo e a necessidade de se recorrer às vias judiciais e não às armas para solução de problemas internacionais.

Em 1933, a educação para a paz de deslocou do âmbito pedagógico para o político, principalmente com o movimento pelo pacifismo e desarmamento progressivo, com a pressão

dos grupos não violentos, e a realização, pela Federação Internacional Sindical pelo Ensino, de uma Caravana de Professores pela Paz, por vários países do Oeste e Leste da Europa discutindo a temática, que até hoje continua com a *Revista Educadores del Mundo*.

A base dessa tradição, segundo Guimarães (2011, p. 58), “está a consciência de que a continuação da corrida armamentista absorve recursos, põe em risco a vida dos povos e aumenta os riscos de conflitos”. No Brasil, essa tradição pouco influenciou os trabalhos pela Educação para a paz, pois “o movimento sindical brasileiro e latino-americano, no contexto das ditaduras militares e do subdesenvolvimento, não tematizou, de forma direta a educação para a paz, consagrando suas atividades a outros pontos de agenda” (Guimarães, 2011, p. 61).

A *Peace Research* dá o tom a outra tradição, a quarta. Esta teve início também após a 2ª Guerra Mundial, mais especificamente na década de 1950, quando cientistas de diversas áreas - economia, psicologia, antropologia, sociologia, história e ciência política- passaram a aplicar métodos da ciência social para compreender as questões da guerra e de como eliminá-la. Neste período emergiram os centros de pesquisas e a denominada Polemologia, como um campo de estudo das guerras e seus efeitos, que contribuiu para a compreensão dos fatores que levam à guerra e para o desenvolvimento de estratégias de prevenção de conflitos.

Destacam-se também, conforme Guimarães (2011), a criação do *Journal of Conflict Resolution*, em 1957, e do *Center for Research on Conflict*, na Universidade de Michigan, em 1959, ambos nos EUA, enquanto em Oslo, John Galtung fundou o Instituto de Investigação Social; em meados de 1960, havia mais de 70 instituições estudando cientificamente a paz, como a Universidade de Bradsford (Inglaterra) e a Universidade de Queensland (Austrália); em 1965, fundou-se a *International Peace Research Association* (Ipra), que cumpre um papel importante na promoção de pesquisas interdisciplinares sobre as condições de paz e as causas da guerra e de outras formas de violência, encorajando a cooperação internacional para o suporte de pesquisas, para a promoção de estudos e cursos nacionais e internacionais sobre a construção da paz, para contatos e cooperação entre pesquisadores e professores e para a divulgação ampla dos resultados de tais estudos.

Em 1975, como menciona Guimarães (2011), foi criada a Comissão de Educação para a Paz, para coordenar debates sobre essa área pedagógica, com duas vertentes de pesquisa, uma que buscou métodos para pôr fim às guerras, valendo-se da compreensão de teorias gerais do conflito e de resolução de conflito, seja entre indivíduos, grupos ou nações, assim como por meio do desenvolvimento de técnicas de experimentação, simulação e construção de modelos de acordo com a teoria dos jogos, ou seja, o foco estava na problemática do desarmamento,

armamentismo e dissuasão nuclear, sendo que a guerra era vista como inumana e não efetiva. A segunda, conforme Guimarães (2011), envolveu a teoria que buscou condições de estabelecimento da paz, de forma que as temáticas de estudo se relacionavam com as possibilidades de cooperação e integração internacional, com destaque para os problemas relativos ao desenvolvimento econômico.

Para Guimarães (2011, p. 63), a paz positiva – valendo-se de Galtung, cujas ideias vamos tratar em outra seção – implica na compreensão de que a paz não é o contrário da guerra, mas sim da violência, que envolve todo tipo de ação realizada mediante agressão física, que pode ser direta ou por meio de artefatos bélicos, e envolve outras formas menos visíveis e mais difíceis de serem identificadas, e mesmo assim não deixam de ser perversas.

A *Peace Research*, para Guimarães (2011), trouxe contribuições, principalmente metodológicas para as pesquisas sobre a paz, como a transdisciplinaridade e a interdisciplinariedade, tidas como formas de síntese de conhecimentos e de métodos, que contribuem para a eliminação da guerra e da violência estrutural, bem como o foco na ação, sob a influência de pensadores Johan Dewey e Paulo Freire, para ensinar para a paz envolve uma educação política emancipadora capaz de superar as causas da violência estrutural. Nessa tradição, para Guimarães (2011), ampliou-se a pauta da educação para a paz para educação para o desenvolvimento, para as questões ecológica e de gênero, principalmente no Terceiro Mundo, indo para além do assistencialismo, e construindo um enfoque crítico para as atuais divisões do planeta, onde o progresso do Primeiro Mundo é tido como consequência da pobreza do Sul, da ausência de sustentabilidade e da preservação do planeta.

A quinta tradição, segundo Guimarães (2011), ou ainda, a tradição dos movimentos de não violência, sofreu influência dos movimentos liderados por Mohandas Karamchand Gandhi, que a partir de 1915, lutaram pelos direitos civis da população indiana menos privilegiada, considerada impura, e pela independência da Índia, do Império Britânico, a partir de 1919. Tal movimento foi guiado pelo *ahimsa*, termo cujos significados envolvem a recusa de toda violência, recusa de se fazer o mal para defender o verdadeiro, sendo que a não violência é a completa ausência de malquerer para com tudo o que vive, ou seja, se caracteriza como uma forma ativa de boa vontade para com tudo o que vive, e também pelo *satyagraha*, que implica na colocação da verdade com firmeza, em valer-se da força da verdade. Nesta tradição, portanto,

[...] educar para a paz é educar para a desobediência quando se observa situações de domínio e opressão: cria uma relação profunda entre não violência e não cooperação e desobediência civil, e no seu processo educativo, um lugar de destaque ao desenvolvimento do espírito crítico, introduzindo a distinção entre o legal e o legítimo (Guimarães, 2011, p. 69).

Essa tradição se lança para além da escola, tendo sustentação em movimentos pacifistas e conquistas de locais não formais de educação. No Brasil, sua prática pedagógica foi preservada pela atuação do Serviço pela Paz e Justiça (Serpaj) e pelos grupos dele derivados, como o Movimento de Resolução de Conflitos (Serpaz) e a Rede em Busca da Paz, no Rio Grande do Sul.

Segundo Guimarães (2011), a sexta tradição, a que envolve a pedagogia da libertação, fundamentou-se em Paulo Freire, na década de 1960, no contexto dos movimentos sociais do Terceiro Mundo, onde o eixo da conscientização sociopolítica tornou-se preponderante. A influência de Paulo Freire para a educação para a paz, conforme destaca Guimarães (2011), se notabilizou pela abordagem metodológica, que se transformou numa tradição específica de educação para a paz, premiada pela Unesco, em 1986.

Apesar de ter influenciado educadores na Bélgica, Alemanha, Noruega e EUA, na década de 1970 e 1980, segundo Guimarães (2011), na América Latina desenvolveu-se de forma associada ao desenvolvimento das comunidades eclesiais de base, com a Teologia da Libertação, do Movimento de Educação de Base e da Educação Popular. Para Freire, segundo Guimarães (2011), toda educação para a paz deve buscar a melhor compreensão dos mecanismos de perpetuação da violência, e onde os mais oprimidos devem participar ativamente no desenvolvimento de princípios educacionais para a socialização num mundo não violento, como reposta à violência social.

Assim, como esclarece Guimarães (2011), essa tradição cria um vínculo entre educação formal e educação para a paz, como um ação cultural que para a libertação, que quando vinculada à Educação Popular, envolve o trabalho pedagógico de conscientização do povo, que resulta politicamente na organização das classes populares, envolve o uso da palavra e do diálogo como afirmação do ser no mundo; e educação para o desenvolvimento e para a democracia (papel da discussão e do debate) e o diálogo, visto numa perspectiva comunitária, no seu potencial para a supressão de desigualdades e multiplicação autônoma das diferenças, para a participação dos educandos no processo pedagógico.

A outra tradição, a sétima, segundo Guimarães (2011), envolve movimentos pedagógicos modernos e contemporâneos, constituindo-se assim numa tradição não homogênea, composta por correntes diversas. Entre as diversas correntes, está a Escola Moderna, de 1982, onde

a educação para a paz é uma tentativa de responder aos problemas de conflito e de violência nas escolas e que se estendem desde o global ao nacional e do local ao pessoal. Essa tradição, segundo Guimarães (2011), se insere no quadro reconstrucionista, pois considera a educação como um instrumento potencial para a mudança da sociedade, reafirmando vínculos entre educação e sociedade e considerando a paz como um desafio pedagógico.

O segundo movimento, conforme menciona Guimarães (2011), se preocupa em dar um tratamento e um sentido educativo às práticas sociais pela paz e pelos direitos humanos, o que leva à geração de práticas, conhecimentos e habilidades que possam incidir na transformação da sociedade. E ainda, ao reconhecer os vínculos entre educação e sociedade, postula a paz como um desafio pedagógico que se concentra em bloquear as formas sociais que criam obstáculos para construir a cultura de paz.

É uma tradição mais centrada na escola procurando dimensionar curricularmente a paz e as questões a ela relacionadas com a preocupação com a democracia escolar e a resolução dos conflitos que vão se concretizar na assembleia de classe, ou a prática da cooperação, da integração e da aceitação da diversidade, para facilitar condutas próprias de uma ética de paz (Guimarães, 2011, p. 80).

Guimarães (2011) menciona que se trata de uma tradição ausente no Brasil, pelo fato de que a educação para a paz ainda não ser tematizada nos cursos de pedagogia, na bibliografia disponível e nas discussões curriculares.

Outra tradição, a oitava, e que envolve o método socioafetivo, se iniciou nos anos de 1970, conforme Guimarães (2011), a partir de experiências nórdicas e anglo-saxônicas, centradas na informação e no conteúdo cognitivo, as quais tomam o aluno como capaz de aprender e memorizar informações referentes à temática, mas com dificuldades na articulação de uma concepção global e solidária de mundo. Em 1972, foi proposto, no Seminário da Unesco, em Hamburgo, o método socioafetivo de educação para a paz, que combina a transmissão de informações com a vivência pessoal, tendo em vista o surgimento de uma atitude afetiva, que conjuga tanto o desenvolvimento emocional como a inserção social do aluno, e, assim, o aluno se torna capaz de participar ativamente nos processos de mudança individual e social.

Na Espanha, outro método, o sociocrítico, teve grande repercussão, gerando uma prática consolidada e fundamentada em Aguilera (1994) e Jares. Trata-se de uma tradição que sofreu forte influência da aplicação das ciências sociais na educação, principalmente no enfoque experimental, no qual a classe e a comunidade tornam-se campos de experimentação, o que, de

certo modo, confronta a corrente cognitiva, pois não se limita a compreender o ensino como uma espécie de tratamento e acúmulo de informações, ou seja, vai para além dessa ideia ao envolver aspectos afetivos e experimentais.

Essa tradição, como explica Guimarães (2011), requer o compromisso de cada indivíduo na construção de um mundo melhor e na possibilidade de a educação promover este compromisso. E ainda,

[...] a paz emerge do íntimo e começa em cada indivíduo forma a se estruturar em outros níveis estabelecendo uma ligação entre atos individuais e mundiais, de forma a obter uma sequência e uma escala o indivíduo, você e eu e nós, nossa comunidade, nosso estado, nosso país, nosso continente, nosso mundo (Guimarães, 2011, p. 84).

A nona e última tradição, a do Movimento New Age e do Movimento do Potencial Humano: a paz com todos e com tudo, ou a tradição holística, conforme menciona Guimarães (2011), surgiu nos anos de 1960, com a expansão do capitalismo e com ativação das forças dos estudantes e movimentos de minorias, colocando em questão autonomia individual *versus* instituições e normas sociais; conservação de uma natureza equilibrada *versus* a ação intencional tecnológica e o desenvolvimento da sensibilidade *versus* a supervalorização da racionalidade.

Na educação para a paz, para Guimarães (2011), esse movimento se fundamentou na tradição holística, na perspectiva de Weil (1993) e de Muller – vencedores do prêmio Educação da Unesco -, e conjuga a harmonia entre os sentimentos, entre a razão e a intuição. Assim, tal educação tinha como meta a saúde do corpo, o equilíbrio entre mente e coração e o despertar e a manutenção dos valores humanos.

Guimarães (2011) destaca que a primeira Universidade Holística foi fundada em Paris, em 1970; no Brasil, em 1989, se formou a primeira turma piloto da formação Cidade da Paz, como mantenedora da Universidade Holística Internacional de Brasília. Trata-se de uma tradição que se fundamenta também, segundo Guimarães (2011), em pensamentos e tendências, como a física quântica, a psicologia personalista de Carl Rogers e as filosofias orientais, e que critica o sistema e a metodologia empregados na educação, pois não investem na expansão da consciência e desconhecem o aspecto transcendente da personalidade humana.

Para Guimarães (2011), essa tradição, assim como a tradição da Unesco e a tradição socioafetiva, vinculam a educação aos valores humanos como princípios que fundamentam a consciência humana, na qual a Educação para a paz é apresentada como educação para valores ou educação em valores humanos, na qual a consciência é o centro da proposta pedagógica, ao mesmo tempo que se dá ênfase à interioridade da paz.

Essa tradição encontra-se fortemente presente no Brasil, conforme Guimarães (2011), com instituições que trabalham com cursos de cultura da paz e educação em valores com ênfase na pessoa e tem encontrado muita receptividade, como as terapias alternativas, sistemas de alimentação natural, disciplinas esotéricas (astrologia e tarô), práticas de cura oriental (acupuntura, yoga, controle mental, meditação transcendental), biodança, métodos de administração de conflitos e de despertar da sabedoria e do amor (xamã, judaísmo, cristianismo, crença muçulmana, hinduísta, budista), psicoterapias individual e em grupo (tai-chi-chuan, artes marciais, dança, música, artes plásticas, teatros, jogos educativos e folclóricos) e técnicas de treinamento e formação em organizações empresariais.

2.5 Vínculos entre as tradições e o pensamento filosófico sobre a paz

Em relação à filosofia grega, a que concebia a paz relacionada aos simbolismos da justiça e da equidade, podemos dizer, na esteira de Guimarães (2011), que influenciaram a tradição da *Peace Research*, a quarta tradição mencionada. A filosofia dos romanos, que preconizava a divinização do imperador e a sacralização da ordem estatal, segundo Guimarães (2011), influenciou as escolas militares e de formação de oficiais, e é difundida pelo senso comum e pelos meios de comunicação que estreitam a discussão da violência com a temática da segurança, mas ela não permeia nenhuma das tradições aqui apresentadas.

O pensamento judaico-cristão, por sua vez, nascido com o judaísmo e reelaborado pelo cristianismo, encontrou sua expressão em poesias, oráculos, fragmentos legislativos e orações, onde a palavra paz traz à tona uma pluralidade de significados. Entre os significados, destacamos aqui, conforme Guimarães (2011), que a paz pode traduzir prosperidade, bem-estar, felicidade, saúde, segurança, salvação, harmonia com Deus, vida em plenitude, fartura, segurança, procriação e compromisso. “A simbólica judaico-cristã permeia várias tradições da educação para a paz quase todas tendo sido desenvolvidas no contexto do judaísmo e do cristianismo, explicando assim, alguns aspectos tais como a hegemonia no símbolo da pomba” (Guimarães, 2011, p. 105).

No estoicismo, conforme esclarece Guimarães (2011), a paz está vinculada a um sentimento de tranquilidade e bem-estar, à plena expressão da liberdade humana, que se contrapõe a toda servidão, o qual influenciou a visão ocidental da paz, com conceitos de humanidade, serenidade e dignidade, e compreendida como aversão à guerra, aos conflitos civis e como adesão a certos modelos de governo, que se faz presente nas concepções de Educação para a paz que acentuam a dimensão da interioridade e espiritualidade.

As correntes vinculadas ao pensamento platônico-agostiniano, conforme Guimarães (2011), tomam a paz vinculadas à tranquilidade e à ordem, bem como fazem uma interpretação bélica das Escrituras, ao entender a vitória de Israel como expressão da paz com Deus e o serviço militar como um dever religioso - como foi utilizado inclusive nas Cruzadas, na conquista espanhola, nas guerras de religião entre católicos e protestantes e nas guerras da Conquista da América -, e estão presentes nas tradições que defendem as concepções de ordem e obediência.

Já o pensamento no humanismo renascentista trata da preparação para a paz, e conforme Guimarães (2011), a aspiração pela paz vai para além de fundamentos religiosos e místicos, com uma justificativa não religiosa com o humanismo cristão, onde o acento será colocado na ética e não no direito. Assim, priorizam-se os acordos entre religiões (concílios) pela paz, a desconstrução da doutrina da guerra justa e o esforço de mostrar a possibilidade de construir ética e politicamente a paz, ou seja, o humanismo cristão “contribuiu para desconstruir a simbólica romana de paz com sua mediatização da guerra, ao mesmo tempo que retoma aspectos do imaginário cristão tais como a concepção de acordo, pacto e arbitragem” (Guimarães, 2011, p. 112).

Na modernidade, a paz se faz pelo Estado e pelo direito. Para Guimarães (2011), a partir do século XVII, no contexto do Iluminismo, tratam-se dos fundamentos da guerra justa e abrem-se caminhos para a doutrina da mediação e da arbitragem na guerra e na paz, introduzindo o elemento do debate e da discussão. Nesse contexto, conforme Guimarães (2011), destacam-se pensadores como Hugo Grotius, Thomas Hobbes, Espinosa e John Locke, que também influenciaram Emmanuel Kant. Até então paz e guerra eram consideradas realidades inalteráveis na filosofia, no direito e na moral, o que dá lugar à construção da paz, e que gerou conquistas importantes, tais como a Declaração Universal dos Direitos Humanos, enquanto, na Educação, tais ideias repercutem em quase todas as tradições principalmente a dos movimentos sindicais, dos movimentos da não violência e o *Peace Research*. Para Guimarães (2011, p. 115):

Essa tradição retira o tema da paz do domínio religioso, do imaginário utópico e do sentimento comum, dota-o de racionalidade e incorpora-o na filosofia crítica, conferindo-o ‘status epistemológico’. Sem sombra de dúvida, é a partir dessa tradição que nasce o conceito moderno de paz.

Na tradição romântica, parte-se do princípio que o ser humano é naturalmente pacífico e o papel da educação é preservar esse sentimento natural e que foi desencadeado, conforme Guimarães (2011), pelos processos históricos da Revolução Francesa e da Revolução Industrial,

como uma reação ao Iluminismo e ao capitalismo nascente. Sendo assim influenciou a concepção de educação para a paz como referência à natureza, à necessidade do resgate de valores e a centralidade do sentimento interior do ser humano.

Nas correntes socialistas, a paz se instaura pelo trabalho, mas isto numa sociedade comunista, onde a única guerra justa - a dos explorados contra os exploradores -, era ainda reforçada por outras formas de guerra. Para esta tradição, segundo Guimarães (2011), a paz tornou-se algo simbólico e utilizada para expressar o bem-estar social, o que influenciou a tradição dos Movimentos Sindicais e das Pedagogias de Libertação.

O pensamento liberal, para Guimarães (2011), vincula a paz às atividades econômicas e considera a potência do dinheiro como a força motriz para a promoção da paz pelos Estados.

Os movimentos pacifistas do século XX, de modo geral, os que buscaram banir a injustiça por meio da não violência, ou que almejavam a igualdade racial, levaram a paz do âmbito natural para o do âmbito da construção cultural e, assim, ao adquirir um aspecto de rebeldia e a contestação alcança uma dimensão material. Ou seja, a paz passou a ser expressa por símbolos e gestos, com brinquedos e rifles queimados, luzes acesas e sapatos espalhados em lembrança das vítimas do Holocausto, sinos tocados em símbolo de luto e alegria, entre outros.

Por fim, conforme esclarece Guimarães (2011), o pensamento da contracultura da *New Age*, que agregam ideias sobre o feminismo, que depois dos anos de 1960, passou a questionar o comportamento feminino e a lutar pela liberdade sexual da mulher; a cultura da paz em oposição às guerras; o *rock and roll* como movimento musical de contestação dos padrões estéticos impostos pela sociedade; e a contestação política contra a opressão social, por classe social, gênero ou cor, estabelecida por grupos de lutas pelos direitos de igualdade, firmam a importância de ter a paz a nível pessoal e cultivá-la a nível espiritual, por influência de religiões orientais, como o Budismo, que preconiza a não violência e a compaixão, e insiste em fazer da paz um evento da mente e da consciência, o que fundamentou a tradição holística.

Essa breve construção de vínculos entre as tradições propostas por Guimarães e o pensamento filosófico que poderia subsidiar tais tradições, ainda que não mantenha rigor em especificidades das ideias filosóficas, contribui para mostrar a transformação no entendimento da paz, e conseqüentemente, nas possíveis concepções de educação para a paz e as possíveis pedagogias decorrentes.

Uma dessas pedagogias é a que tratamos no próximo capítulo, a pedagogia da convivência proposta por Jares (2008).

3 O QUE É PEDAGOGIA DA CONVIVÊNCIA?

Neste capítulo, com o objetivo de identificar como a cultura da paz pode ser construída no ambiente escolar, ou ainda, como educar para a paz, exploramos a ideia de pedagogia da convivência, proposta por Jares (2008). Assim, seguindo o percurso deste autor, destacamos as suas ideias sobre convivência e seus marcos, sobre conteúdos que devem ser abordados no âmbito educacional para efetivação desta pedagogia, sobre os fatores desagregadores da convivência, sobre o papel de uma disciplina de educação para a cidadania e, por fim, sugestões de como educar para a convivência desde o ambiente familiar.

3.1 O que é convivência?

Segundo Jares (2008, p. 25) conviver significa “viver uns com os outros com base em certas relações sociais e códigos valorativos, forçosamente subjetivos, no marco de um determinado contexto social”. Destaca ainda que conflito e convivência são inerentes a qualquer forma de vida em sociedade, que podem ser diferentes devido aos códigos valorativos construídos, que podem diferir também dentro de uma mesma sociedade ou grupo social. Há, por exemplo, o modelo de convivência democrático, que se funda no Estado de Direito e no cumprimento de todos os direitos humanos para a população.

Os direitos humanos favorecem a convivência democrática tanto quanto apostam em um tipo de sociedade sentada em valores democráticos e na justiça social, dimensões que se chocaram frontalmente com os interesses dos que defendem o benefício particular e a dominação (Jares, 2008, p. 25).

Há seis marcos que incidem na convivência, segundo Jares (2008). São eles: a) a família, a quem se atribui o passo inicial da socialização; b) o sistema educacional, que se constitui como um âmbito mais amplo de socialização nas sociedades; c) o grupo de iguais, que se mostra como um âmbito de socialização de grande importância; d) os meios de comunicação, que também incide fortemente nos modelos de convivência; e) os espaços e instrumentos de lazer; f) o contexto político econômico e cultural dominante.

Jares (2008, p. 28) destaca que “estamos imersos em um contexto de políticas neoliberais e conservadoras que não favorecem modelos de convivência democráticos e respeitosos para com os direitos humanos”. Acrescenta que o modelo neoliberal é construído por uma minoria; é um processo de dominação e não de interdependência; favorece a polarização e a desigualdade social e atenta contra o bem-estar social. Nas suas palavras:

Por isso, como esclarece Jares (2008), são cada vez mais escassos os espaços para exercer o direito a uma autêntica cidadania, a uma convivência democrática, conduzindo-nos a um sistema de democracia formal mercantilizada e televisionada, com claras diferenças sociais e com setores da população vivendo totalmente excluídos do Estado de Direito e da convivência democrática.

Em relação à família, Jares (2008) explica que está se constitui como um modelo de convivência e de educação dos pais, de relações entre pais e filhos, de valores fomentados e também impostos, de compromisso social dos pais, para a qualidade de relações afetivas, hábitos culturais e também pela forma como se assume a paternidade e a maternidade, entre outros. O sistema educacional, por sua vez, por meio de estratégias educacionais, de formatos organizativos e de gestão, do fazer dos professores e das modalidades de avaliação praticadas constroem modos de convivência.

A questão dos grupos de iguais, conforme esclarece Jares (2008), está incidindo em idades cada vez mais precoces, devido também as culturas predominantes de entretenimento, o que requer, cada vez mais, um certo controle por parte das famílias. Segundo Jares (2008), os meios de comunicação exercem influências em determinados valores e relações sociais, e, em muitos casos, são valores sexistas, competitivos e não solidários. Os espaços e instrumentos de lazer também conformam valores e modelos de convivência e, em nossos tempos, são os grandes centros comerciais, que podem contribuir para disseminar a cultura consumista. Por fim, nas palavras de Jares (2008, p. 27-28):

Todos os âmbitos anteriores se dão e interagem, seja no micro ou no mais global dos planos médio e macro, em um determinado contexto político, econômico, social e cultural. Desse modo, a convivência está inexoravelmente condicionada pelo contexto sócio-político, ao mesmo tempo em que está condicionado por ela. Em consequência, as condições sociais, econômicas e culturais nas quais vivemos incidem, de uma forma ou de outra, nos tipos de convivência.

Assim, uma pedagogia da convivência, conforme explica Jares (2008), deve considerar que o modelo neoliberal é construído por uma minoria, se caracteriza como um processo de dominação, favorece a polarização e a desigualdade social e atenta contra o estado de bem-estar social.

Na sequência, exploramos aspectos dos conteúdos que devem compor uma pedagogia da convivência.

3.2 Sobre os conteúdos de uma pedagogia da convivência

Para Jares (2008), os conteúdos necessários para desenvolver uma pedagogia da convivência devem contemplar três modalidades. A primeira, denominada de conteúdos de natureza humana, envolve o direito à vida, à dignidade, felicidade e esperança; a segunda, engloba os conteúdos que qualificam as relações humanas e que envolvem o respeito, ternura, não-violência, diversidade, solidariedade e igualdade e, por fim, a terceira, aborda os conteúdos de cidadania, que são aqueles que tratam de justiça social, desenvolvimento, direitos humanos, dentre outros

Os Direitos Humanos, conforme explica Jares (2008), se constituem como um marco regulador da convivência, pois é um pacto feito pelos seres humanos que visa uma convivência que contempla valores, direitos e deveres comuns para viver em comunidade. E ainda, há um consenso sobre a questão do respeito e do diálogo como elementos básicos para propiciar e melhorar a qualidade de vida das pessoas, uma vez que não há possibilidade de resolução de conflitos se não por meio do diálogo.

As boas práticas de educação e de civilidade, que se fundamentam no respeito, precisam ser restabelecidas.

O respeito é uma qualidade básica e imprescindível que fundamentam a convivência democrática em um plano de igualdade e contém implícita a ideias de dignidade humana. Ademais, supõe a reciprocidade no trato e no reconhecimento de cada pessoa. Os seres humanos como sujeitos a serem respeitados. Mas, ligado a este reconhecimento, o respeito exige tornar-se efetivo em relação aos demais seres vivos e, por extensão, ao planeta Terra.

E ainda, além da dignidade e da igualdade, o respeito também se associa, conforme Jares (2008), ao desenvolvimento da autonomia e da capacidade de afirmação. O fazer-se respeitar requer não se intimidar, ou não sofrer abusos ou não sofrer qualquer outro tipo de violência, ou seja, a relação respeitosa não envolve relações de autoritarismo, violência e discriminação.

O diálogo é essencial para uma pedagogia da convivência. Valendo-se de ideias de Freire, Jares (2008) destaca que o diálogo implica em relações em que não há dominação e, portanto, deve envolver pessoas que amam o mundo e os seres humanos, que se caracteriza como um encontro que conjuga a reflexão e a ação para a transformação dos seres humanos e do mundo. “Quando se rompe o diálogo, se está inviabilizando a possibilidade da convivência em geral e de poder resolver conflitos, em particular” (Jares, 2008, p. 33).

A solidariedade é vista por Jares (2008) como uma qualidade do ser humano, que permite a partilha em diferentes aspectos da vida, tanto material quanto de sentimentos. Esclarece que a solidariedade começa com a compaixão, mas nem sempre ela gera solidariedade, que implica numa relação mais estreita com a justiça e com a necessidade de transformar situações injustas. Assim, não se trata de simplesmente ajudar o necessitado, mas sim de se comprometer com mudanças sociais, econômicas e culturais. A solidariedade é uma relação triádica que aco- pla ação, justiça e compromisso com a mudança.

A cultura da paz e não-violência tem como princípios básicos o respeito à vida dos demais, a vivência dos direitos humanos, os princípios democráticos de convivência e a prática de estratégias não-violentas de resolução de conflitos. A não-violência se caracteriza como uma forma de lutar contra a injustiça, sem causar qualquer dano à pessoa ou a um grupo que apoia a injustiça. Deste modo, Jares (2008, p. 36) explica que:

A violência como ideologia e a violência terrorista como estratégia de luta social devem ter um lugar especial no currículo das escolas, tendo em vista que viola o princípio básico do direito à vida. Neste sentido, o primeiro conteúdo que devemos abordar é a violência como forma de encarar conflitos, mas não de resolvê-los.

Quanto ao laicismo, Jares (2008) enfatiza que ele é um princípio indissociável da democracia, pois apregoa o respeito a todas as crenças.

O laicismo representa a garantia de liberdade de consciência e da igualdade jurídica de todos os cidadãos. Como consequência não vai contra as religiões nem contra as crenças morais particulares de cada um, porém se opõe à sua imposição a uma determinada população. A sociedade laica facilita o direito de ter crenças, mas não permite o dever ou sua imposição ao conjunto da população (Jares, 2008, p. 37).

Também é muito importante que se considere o caráter mestiço da cultura, ou seja, que se considere que elas se influenciam umas às outras e prosperam com a comunicação e, como consequência, as identidades também são mestiças. E ainda, a afetividade é uma necessidade fundamental dos seres humanos, sendo assim, deve permear as relações entre eles. É mesmo indispensável à construção equilibrada da personalidade e está vinculada a boa convivência. Segundo Jares (2008), a afetividade da educação foi amenizada devido aos pressupostos técnico-positivistas que consideram a educação como uma atividade científica, no entanto, ao valer-se de ideias de Arendth, alerta que a racionalidade não nega a emotividade e vice-versa, pois somos seres racionais e afetivos.

Jares (2008) destaca ainda a importância de se considerar esses aspectos – o interpessoal e o da afetividade – para identificar a educação para a paz que se faz no entrecruzamento da educação afetiva, política e ambiental.

Outro aspecto importante é o perdão que não deve ser visto como aquele vinculado ao discurso religioso, mas como algo oposto à vingança, como um ato de amor e como uma estratégia para a promoção da reconciliação. Com isso, a violência pode ser substituída pelo respeito mútuo, pois o perdão libera das consequências do ato o que perdoa e o que é perdoado.

Aceitar a diversidade e se comprometer com os necessitados, ou ainda, aprender a conjugar a relação igualdade-diferença é importante na construção de uma pedagogia da convivência. Neste sentido, Jares (2008) esclarece que é preciso questionar o que ele denomina de um dos grandes mitos do sistema educacional, o de que o sistema educacional trata a todos igualmente e dá a todos as mesmas oportunidades. Isto porque o modelo tecnocrático de educação considera que as diferenças geradas se reportam exclusivamente às diferenças individuais e que a educação é uma atividade técnica onde a aprendizagem é algo decorrente da vontade e da inteligência do aprendiz. Ou seja, são concepções que excluem as contingências sociais e pedagógicas, bem como os interesses ideológicos que são firmados com esse sistema. Jares (2008), destaca que:

[...] há várias décadas têm sido realizados numerosos estudos que provam a desigual distribuição tanto de benefícios quanto de fracassos nos sistemas educacionais. Estas desigualdades sociais e escolares são as que exigem, precisamente, um maior compromisso por parte do professorado e das administrações educacionais para remediá-las.

A felicidade que, de certo modo, requer determinadas condições materiais e de saúde também, não pode ser reduzida às demandas da nossa sociedade capitalista e consumista. Ou seja, segundo Jares (2008), a felicidade não é puramente pessoal, pois depende de circunstâncias pessoais, materiais, sociais e culturais. No entanto, fundamentando-se em Russel, argumenta que a felicidade envolve a capacidade de se encantar, de ter entusiasmo pela vida, bem como de amar e ser amado.

Sobre a esperança, Jares (2008) ressalta que, no nosso cotidiano, precisamos ter esperança para melhor a convivência. “A esperança está ligada ao otimismo e, neste sentido, facilita a convivência positiva, com efeito benéfico para a autoestima, [...], e como um antídoto frente à passividade e o conformismo, duas circunstâncias claramente prejudiciais para as pessoas e a convivência” (Jares, 2008, p. 47). Destaca ainda, o papel importante dos docentes e dos pais, no sistema educacional e na família, respectivamente, na construção de modelos que possam

educar desde a esperança e para ela. Assim, no caso do docente, é preciso viver a docência com amor, e entregar-se ao outro, como uma estratégia primeira para a esperança. Neste contexto, cabe também a alegria. O sistema educacional, além de construir espaços onde há esforços, disciplina, aprendizagem, deve ser também um espaço de alegria. “De alegria pelo descobrimento, pelo conhecer – pessoas e conteúdos -, por estabelecer novas relações humanas, por perceber avanços nos estudantes, por desfrutar do trabalho bem feito. [...] A esperança do ato de educar deve levar consigo a alegria” (Jares, 2008, p. 48).

Mas, há fatores, conforme Jares (2008), que atuam como desagregadores da convivência: o ódio, o maniqueísmo e a ideia de inimigo, o medo, o fundamentalismo, a corrupção e a dominação.

A prevenção do ódio é imprescindível, pois ele é antagônico à racionalidade, à convivência e à educação democrática e, no mais das vezes, traz consigo a vingança, que além de ser repudiável como sentimento e conduta social, ainda gera mais violência e interfere na construção de um tecido social. Jares (2008) explica que o ódio é um sentimento que se volta geralmente, para aquela pessoa, grupo, instituição ou país que nos ameaça, ou que percebemos que nos ameaça, a nós ou a entes queridos, os nossos interesses tanto econômicos quanto profissionais, políticos e afetivos, a identidade coletiva. Enfatiza ainda, que o ódio é suscetível de ser educado.

Outro aspecto que merece ser revisto é a criação do inimigo. É preciso estar atento aos maniqueísmos que corroboram com a criação do inimigo. Jares (2008) esclarece que a ideia de inimigo é construída com a desumanização do outro. Assim, de um lado, estão os desejáveis – nós mesmos-; de outro, de forma irreconciliável, os outros, os indesejáveis, os estigmatizados. Esta dicotomia submete setores da sociedade a postulados xenófobos e racistas, que acarreta a perda do poder democrático de toda população.

O medo também é construído nas interações e interpretações que estabelecemos com o que nos rodeia. Há uma parte subjetiva e outra objetiva, vinculada às causas que o produzem. Vale destacar o peso do medo nas pedagogias autoritárias, o uso social do medo e o medo vinculado ao terrorismo. Assim, considerando-se que o medo gera silêncio, temor e resignação, Jares (2008) explica que é necessário, tanto na perspectiva educacional quanto social, combatê-lo, para assim exercitar o direito a uma cidadania democrática e nos expressar em liberdade.

O fundamentalismo, que se caracteriza como uma forma de viver e interpretar uma doutrina, nega qualquer reflexão e exame crítico, nega a autocrítica e a crítica, e está, portanto, na contramão de uma educação para a convivência. Jares (2008) enfatiza que os fundamentalismos

não são exclusivos do âmbito religioso - católicos, protestantes, judeus, muçulmanos-, mas são também da seara do econômico, quando se apregoa que o capitalismo é o único sistema possível de organização social, e da seara do político, ideológico, pedagógico, artístico etc.

Em relação às mentiras, Jares (2008) ressalta o quanto a institucionalização da mentira ganha relevância na sociedade, sendo que as mídias se constituem como instrumentos desse movimento. Neste sentido, tanto a mentira como a manipulação da informação “devem ocupar, pois, lugar preferencial como objeto de análise nas escolas para fomentar atitudes radicalmente contrárias ao seu uso. Uma cidadania que não tolere a mentira é uma cidadania assentada em bases sólidas para a convivência” (Jares, 2008, p. 54-55).

A corrupção, por sua vez, como esclarece Jares (2008), dificulta a convivência e é também uma ameaça à democracia. Neste aspecto, faz-se necessária a sensibilização para a não tolerância social da corrupção, que envolve apoio ao fortalecimento judicial e policial em sua luta.

Por fim, a dominação, sinônimo de poder calcado na violência, constrói a ideia de inimigo. Nas palavras de Jares (2008, p. 56):

O afã da dominação rompe os pilares básicos nos quais se fundamenta a convivência democrática: dignidade, justiça, liberdade e relação de reciprocidade. Como justificativa fundamental costuma-se apelar a pretensas legitimações de superioridade - sejam estas por razão de sexo, de razão, de religião, de país, entre outras -, outorgadas por mitos assentados em supostas leis naturais, destinos da história, escolhas divinas etc. Em outros casos, estes mitos não deixam de ser utilizados como o que são, anteparos que encobrem interesses econômicos ou políticos.

Assim, é preciso insistir na concepção de dignidade e na igualdade entre os seres humanos. “Atuar igualmente no âmbito moral e afetivo com a intenção de compreender e sentir a amargura do domínio sobre o outro; fazer compreender e sentir que, [...] nossa realização na vida [...] pode advir da derrota, da humilhação, da exploração do outro.

Apresentados os conteúdos de uma pedagogia da convivência, Jares (2008) explica o potencial de uma disciplina de educação para a cidadania, Educação para a cidadania e os direitos humanos. Tal disciplina deve ter como objetivo “formar pessoas política e moralmente ativas, conscientes de seus direitos e obrigações, comprometidas com a defesa da democracia e os direitos humanos, sensíveis e solidárias com as condições do outro e com o entorno em que vivemos” (Jares, 2008, p. 57).

Para concretizar tais objetivos, Jares (2008) propôs tanto a transversalidade como a obrigatoriedade, desde o correspondente aqui no Brasil, à educação básica. Mas, isto requer que se

tente para os conteúdos, que devem contemplar seis blocos. O primeiro deles, conforme esclarece Jares (2008, p. 62), deve privilegiar “a análise de formas de convivência, o respeito, a participação, o enfrentamento não-violento dos conflitos, a aceitação da diversidade e a rejeição de qualquer forma de discriminação no entorno imediato da escola”.

O segundo bloco de conteúdo deve abordar as causas e as diferentes formas de violência, tanto escolar como de gênero, pobreza, terrorismos, entre outras, assim como identificar os processos de sua naturalização. Já o terceiro bloco, conforme explica Jares (2008, p. 63), deve abordar conteúdo que propicie a compreensão do “significado do que é o Estado de Direito laico e a normativa fundamental que o regula, assim como os direitos e deveres fundamentais da vida em sociedade”. E acrescenta ainda que é importante “conhecer as condições e posições ideológicas, econômicas, políticas e religiosas que questionam os pressupostos da democracia” (Jares, 2008, p. 63).

O quarto bloco, por sua vez, deve tratar de conteúdos que propiciem uma análise histórica, filosófica, jurídica, política e ética dos direitos humanos, enquanto o quinto deve tratar do crescente processo migratório e do atual processo de construção europeia. Aqui, o autor menciona o processo de construção europeia e, no caso, de esta disciplina ser oferecida no contexto brasileiro, há de se tratar do papel do nosso país nesse processo de construção e o vínculo com outros grupos econômicos. O sexto e último bloco deve tratar dos conteúdos da pedagogia da convivência. “Em suma, consideramos que a proposta de conteúdos deve contemplar a globalidade dos direitos humanos, assim como as dimensões da cidadania democrática, global e crítica moral, jurídica, histórica, política, filosófica e educativa” (Jares, 2008, p. 64).

Com isso, a proposta de Jares (2008) de uma pedagogia da convivência e de uma disciplina que envolve educação para a cidadania e direitos humanos, pode ser a base para a nossa proposta nesta tese, que é a de contribuir para a construção de uma cultura da paz no ensino superior.

Para finalizar as discussões de Jares (2008) sobre a pedagogia da convivência, ressaltamos a sua proposta de que é preciso educar para a convivência desde as famílias.

A educação familiar, segundo Jares (2008), embora enfatize que está se valendo de um lugar comum, está em crise devido a mudanças sociais e ao consumo, que provocaram o aumento proporcional do grau de insatisfação e desarmonia, de forma que muitos pais não sabem como enfrentar os problemas educacionais de seus filhos. Enfatiza não é significativa a participação dos pais na escola e que há uma fratura entre a escola e a família. Segundo Jares (2008, p. 196):

[...] a participação na escola exige levar em conta os desequilíbrios de poder e os conflitos que nela e através delas são gerados. Por outro lado, a escola, ainda que não seja a única responsável, não pode se furtar a responsabilidade de formar e provocar os chamados hábitos democráticos de comportamento, a partir dos pressupostos de um currículo e organização plenamente democráticos. Isso exige, igualmente, levar em consideração as diferentes variáveis que podem matizar a participação até isso como a classe social, sexo, etnia etc.

E ainda, o conflito entre o sistema educacional e as famílias contribui para a deterioração da convivência e o aumento da violência nas relações sociais, entre outros aspectos, o que leva a instauração da desconfiança, ou seja, “a dinâmica de descarregar as responsabilidades sobre o outro é ouvida em ambos os setores da comunidade educacional” (Jares, 2008, p. 196).

Mas este quadro deve ser alterado. Para tanto, ou seja, para transformar o presente para melhorar o futuro, deve haver um compartilhamento dos objetivos comuns que é a educação dos filhos, bem como transformar a cultura de acusação e de desconfiança mútua em uma cultura de colaboração e confiança.

Segundo Jares (2008, p. 205), “as famílias e escolas devem romper a dinâmica destrutiva das acusações mútuas e fomentar laços de corresponsabilidade na educação dos estudantes”. E ainda, as escolas e as famílias devem atentar para o fato de que a vida é permeada por conflitos, e essas últimas “têm que ser o primeiro laboratório de aprendizagem de resolução não violenta de conflitos” (Jares, 2008, p. 224).

3.3 Revisitando a pedagogia da convivência...

O objetivo desta seção é refletir sobre a pedagogia da convivência por meio da retomada de alguns conceitos, tais como Educação para a Paz e conflito, na perspectiva de Jares (2007). Com isso, apresentamos a educação para a convivência como um processo de alfabetização em conflitos, incluindo reflexões sobre formação de professores.

3.3.1 Suporte conceitual

Jares (2007) enfatiza que quando se trata de resolução de conflitos ainda persiste o uso e a divulgação da violência vista com concepções sobre guerra justa, violência libertadora, violência como resposta ao inimigo, guerra preventiva, entre outras. Tais posicionamentos são barreiras à ação educativa e demandam, da parte de educadores e cidadãos participantes de uma democracia, uma resposta clara e convincente. Sendo assim, trona-se necessária a construção

de uma cultura de paz e não-violência oposta a fundamentalismos. Nas palavras de Jares (2007, p. 13):

Nestes tempos turbulentos, incertos e difíceis, a função do sistema educacional é bastante delicada, mas absolutamente necessária imprescindível como fator de coesão social, de alfabetização para a diversidade de linguagens presentes na sociedade e na formação em valores básicos da convivência democrática, do respeito, da paz ponto indubitavelmente, este último objetivo, que deve estar sempre presente em toda a proposta educacional, é ainda mais necessário nesses tempos em que as diversas formas de violência e de fundamentalismos tentam estabelecer-se como naturais nas relações humanas.

Isto implica que se deve refletir sobre o conteúdo de programas educacionais e formação de professores. Nesse contexto, Jares (2007) propõe um modelo de Educação para a Paz (EP) crítico, que se fundamenta no conceito de paz positiva e na perspectiva criativa do conflito, que envolvem a tomada do conceito de desenvolvimento, numa perspectiva ampla, e a relação entre os conceitos direitos humanos-democracia.

Lembramos que o conceito de paz adquiriu, principalmente depois do surgimento da Pesquisa para a Paz, novas dimensões, passando a ser vista não como antítese de guerra, mas sim da violência, embora guerra possa ser um tipo de violência organizada. Jares (2007) esclarece, baseando-se em Galtung, que existe violência quando os seres humanos estão afetados de tal forma que as realizações afetivas, corporais e mentais estão abaixo das suas realizações potenciais. Em decorrência desta ideia surge a necessidade de uma concepção ampla da violência e, conseqüentemente, de paz. Isto requer a diferenciação entre violência direta e violência estrutural indireta, que é mais invisível e presente em determinadas situações estruturas sociais, sendo tomadas como sinônimo de injustiça social.

Jares (2007) menciona também ideias de Paulo Freire, para quem a paz se cria e se constrói com a superação das realidades sociais perversas e com a edificação incessante da justiça social. Isto vai ao encontro da necessidade de relacionar a paz não só com a teoria do conflito, mas também com a teoria do desenvolvimento, conforme preconiza Galtung.

O conflito, precisa ser revisto, uma vez que este sempre se apresentou ou ainda se apresenta como uma disfunção ou patologia como consequência de uma situação que deve ser corrigida e sobretudo evitada. Conforme Jares (2007, p. 26):

Algumas ações, inclusive, são associadas à violência, o que leva a uma confusão das respostas ao conflito com a sua própria natureza. Nesse sentido, é necessário diferenciar agressão ou qualquer comportamento violento - respostas violentas a um conflito - do próprio conflito. A confusão ocorre porque violência e conflito são tidos como a mesma coisa, quando na verdade a violência é um dos meios para se resolver o conflito. A violência tende a suprimir o conflito.

Deve-se considerar ainda que “a agressividade é parte da conduta humana não negativa em si mesma, mas positiva e necessária como força para autoafirmação, física e psíquica do indivíduo e/ou do grupo, e especialmente configurada pelos processos culturais de socialização” (Jares, 2007, p. 26).

E, sendo assim, o conflito deve ser tratado como um processo natural e intrínseco à vida que pode contribuir para o desenvolvimento pessoal, social e educativo”. Para Jares (2007, p. 26) o conflito é “um processo de incompatibilidade entre pessoas, grupos ou estruturas sociais, por meio do qual se afirmam ou percebem (diferença entre conflito real e falso conflito) interesses, valores e/ou aspirações contrárias”, e enfatiza que não se deve ocultar, ignorar um conflito, mas confrontá-lo de forma não-violenta, o que requer, no sistema educacional, a realização de “pequenos programas educacionais para a confrontação e resolução não-violenta de conflitos, a começar por aqueles que nos são mais imediatos e próximos” (Jares, 2007, p. 37).

Para que o conflito seja tratado didaticamente, Jares (2007) sugere que se inicie com uma sensibilização para os seguintes temas: distribuição desigual de riqueza, discriminação por sexo, raça, classe social, etnia ou nacionalidade, vulnerabilidade dos direitos humanos, desenvolvimento da competência individual e coletiva para uso de técnicas não violentas de resolução de conflitos, organização da sala de aula e do centro educacional de modo a permitir reflexão e valorização dos formatos organizacionais que viabilizem a ação educativa.

Em relação ao conceito de desenvolvimento, Jares (2007) explica que, inicialmente, estava vinculado ao crescimento econômico e, deste modo, envolvia exclusivamente o desenvolvimento material de bens e serviços. No entanto, a partir de 1980, este conceito passou a acoplar também fatores de bem-estar social. Deste modo, esta concepção passou a ser coerente à concepção de paz positiva e com direitos humanos e democracia.

Como se enfatiza nos Relatórios de Desenvolvimento Humano do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), onde o Brasil, em 2005 ocupava o 63º lugar na categoria países de desenvolvimento médio (PNUD, 2005), e atualmente, na mesma categoria, ocupa o 89º lugar (PNUD, 2024).

Retomados alguns conceitos, passamos ao conceito de EP.

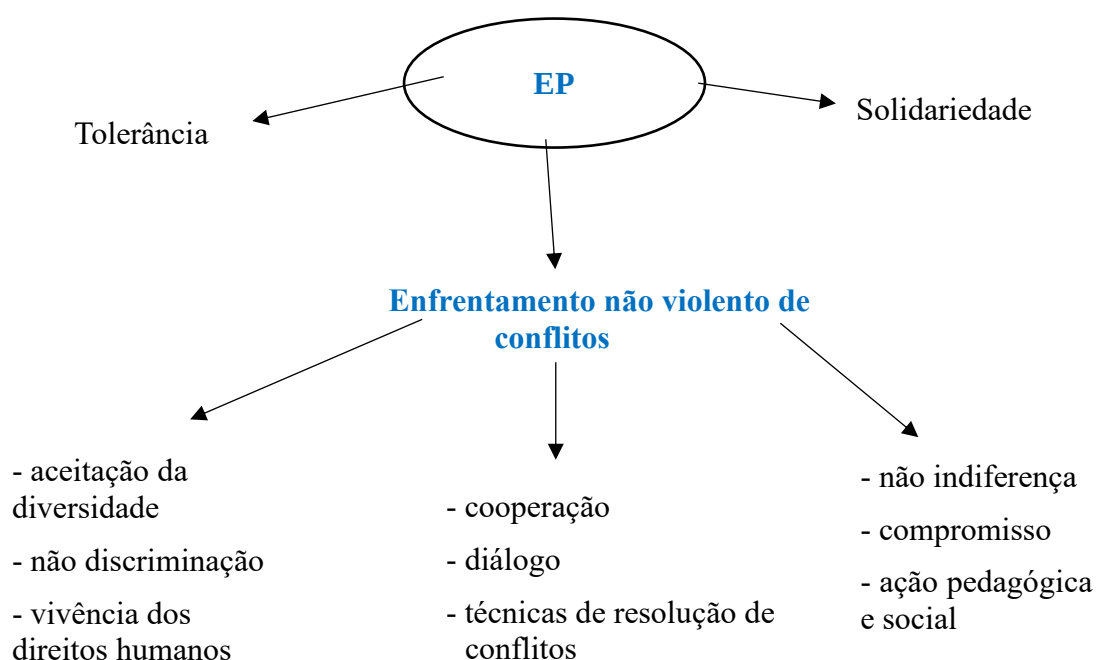
3.3.2 O conceito da EP

Para Jares (2007), a EP é uma educação em valores como justiça, cooperação solidariedade, o compromisso, autonomia pessoal e coletiva, e respeito. No entanto, estes não devem ser considerados sem vínculos com a discriminação, intolerância etnocentrismo, obediência cega, indiferença, ausência de solidariedade e conformismo. Assim, tal educação para caminhar com a construção de uma cultura da paz deve mostrar os dois antagônicos da convivência.

E ainda, a EP deve promover a ação e lidar com tensões acoplando a agressividade no seu aspecto positivo tanto nas relações pessoais como nas que envolvem as administrações educacionais, os professores, os processos pedagógicos e os parâmetros curriculares, bem como deve ser promovida como uma dimensão transversal do currículo, de modo que possa

afetar todos os seus elementos e etapas educativas como uma filosofia educacional e uma metodologia que envolva toda a atividade educacional. O diagrama que segue (Figura 2) fortalece os vínculos entre os aspectos que envolvem a EP.

Figura 2 – EP em diagrama



Fonte: Elaborado pela autora, adaptado de Jares (1992, p. 16).

Em seguida, Jares (2007) menciona os componentes necessários para promover a EP. Um deles deve ser a educação para a compreensão internacional, que foi um dos primeiros componentes, instituído logo após a primeira guerra mundial; outro, educação para os direitos

humanos e cidadania democrática, criada com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948; educação multicultural com foco nas especificidades de cada país, passando pela questão da migração, dos refugiados e exilados, e tomando também os povos indígenas, como no caso do Brasil, por exemplo; educação para o desarmamento; educação para o desenvolvimento e, por fim, a educação para o conflito e a convivência. Estes componentes podem atribuir para instituir por meio da EP, a cultura da paz.

É importante destacar que esses componentes seriam aplicáveis a todos os níveis educacionais. No entanto, para que haja uma renovação qualitativa nos processos de ensino/aprendizagem, faz-se necessário o redimensionamento de estruturas organizacionais. Nas palavras de Jares (2007, p. 57):

[...] se a paz é uma ordem social antagônica a algumas relações sociais violentas, assimétricas, injustas, alienantes, forçosamente deve ter sua tradução no plano escolar, e não apenas no curricular - analisar tais estruturas para tomar consciência delas e estimular a atitude de transformação -, como também em sua dimensão organizativa-estrutural e isso não só não só para buscar a coerência entre fins e meios a empregar, mas também porque toda a organização pressupõem, explícita e implicitamente, certos valores determinados pelo currículo organizacional oculto.

Deste modo, os aspectos mencionados devem ser vivenciados na escola, o que vai ao encontro do relatório Unesco (1969), que destaca ser o ambiente da escola uma comunidade onde todos os indivíduos são tratados igualitariamente e que os princípios dos direitos humanos devem se refletir na organização e administração da vida escolar, nos métodos pedagógicos, nas relações entre professores e alunos e entre os próprios mestres bem como gerando um bem-estar da comunidade.

Assim, para tanto, Jares (2007) propõe a modificação de enfoques burocráticos de culto à eficiência da organização escolar e a auto-avaliação contínua da estrutura escolar sobre a Cultura da Paz dentro dos aspectos de exercício de poder, tomada de decisões, o funcionamento organizacional incompatível com o conflito, a cultura de cooperação, impulsionamento da participação interna em seus assuntos, bem como o envolvimento nas questões que afetam a comunidade a qual está inserida. Isto porque, a Cultura da Paz “exige e implica uma cultura democrática. Se quisermos que a escola forme pessoas democráticas e participativas, ela deve estar organizada com base nesses pressupostos” (Jares, 2007, p. 58)

E há também a proposta de um método de ensino, o método socioafetivo. Tal metodologia de ensino, conforme Jares (2007), deve utilizar métodos dialógicos, experienciais e de investigação, que contribuem para fomentar a participação de atividades em grupo de forma

cooperativa; primar por um enfoque sócio afetivo, ou seja, primar pela aprendizagem por meio de vivências de experiências reais ou simuladas como pontos de partida, que propiciam o desenvolvimento de atitudes e valores não surge de maneira automática com a simples aquisição de conhecimentos e consciência de fatos, mas que e se desenvolvem pela experiência pessoal e pela participação e bem como pelo desenvolvimento da empatia.

Ela deve se valer de temas transversais, como a área de ciências sociais, geografia e história que, principalmente no ensino médio, pode tratar de conflitos do mundo atual.

A avaliação, por sua vez, deve envolver o grau de aceitação das diferenças e da diversidade, bem como o grau de tolerância e respeito grau de solidariedade; o nível de compromisso com os valores de paz: justiça, solidariedade, respeito, igualdade, não violência, entre outros; o grau de cooperação, ou seja, as formas de relacionamento entre si (educadores pais, tipos de habilidades sociais predominantes); o nível de participação nas atividades de grupo e grau de respeito às normas de funcionamento e participação; o grau de responsabilidade e oportunidade dos envolvidos em tomada de decisões, discussão sobre a tomada de decisões organizacionais, grau de aceitação em respeito aos outros, canais de comunicação utilizados; e por fim, as formas de confrontação dos conflitos, isto é, as atitudes adotadas estratégias postas em prática grau de respeito às alternativas.

3.3.3 Educação para os Direitos Humanos

Em relação à educação para os direitos humanos, Jares (2007) inicia explicando os aspectos conceituais que foram agregados ao conceito, desde o sentido de dignidade trazido pela Declaração dos Direitos Humanos, como uma condição moral inerente a todo ser humano; depois também a universalidade e a indivisibilidade desses, ou seja, há um consenso sobre um conjunto de direitos e valores que devem ser observados por todos os Estados e entre os Estados; bem como o fato de que se trata de um processo de construção histórica e não de uma noção fixa, pois os direitos humanos podem ser expandidos com declarações, convênios, pactos internacionais, entre outros.

Jares (2007) menciona a ideia defendida por Bobbio, acerca dos direitos de solidariedade, e esclarece que embora não haja unanimidade sobre quais direitos integram essa geração de direitos humanos, os mais tratados são: direito à paz, direito ao desenvolvimento e direito ao patrimônio comum da humanidade e ao meio ambiente saudável. Conforme enfatiza Jares (2007, p. 77), ao se tratar de educação para direitos humanos é imprescindível falar sobre paz, democracia e o desenvolvimento.

Tais conceitos podem ser suscetíveis a análises em separado, mas, a rigor, estão intimamente ligados entre si de maneira que o exame de um leva-nos inexoravelmente a análise dos outros três, na medida em que os conceitos são interdependentes. Por isso, ao tratarmos de educação para os direitos humanos, estamos falando também de educação para a paz, para a democracia e para o desenvolvimento. [...] para que se dê uma situação de paz, é preciso cumprir-se os direitos humanos (Jares, 2007, p. 77).

Ainda no sentido de que os direitos humanos podem se adaptar a novas realidades, pode-se pensar também sobre os direitos derivados da pesquisa genética.

Na sequência, Jares (2007) aborda os princípios didáticos e as estratégias organizacionais que considerados na educação para os direitos humanos e defende que, na dimensão educativa é importante a criação de grupos de apoio mútuo e de confiança, organização democrática do centro escolar e confrontação não-violenta dos conflitos.

Considerando-se que os aspectos mencionados para a educação para os direitos humanos, ou seja, tomando-a como um processo educativo contínuo e permanente, que se assenta no conceito amplo e processual de direitos humanos e vinculado, inclusive, ao desenvolvimento, à paz e à democracia, a perspectiva positiva do conflito, Jares (2007) menciona as principais estratégias didáticas para colocar em prática e operacionalizar a educação para direitos humanos. São elas:

- a) viver os direitos humanos no ambiente escolar, ou seja, o ambiente escolar deve propiciar a vivência desses direitos que deve ser estendida a todos os âmbitos da ação educacional: metodologia, organização, conteúdos, entre outros, de modo que o educando apreenda o que é democracia vivendo e construindo sua comunidade de aprendizagem de vida;
- b) conectar a vida real do ambiente escolar e o entorno, com foco nos fatos do dia-a-dia que permeiam esse ambiente;
- c) educar pela ação e para a ação, o que se constitui num convite para refletir sobre comportamentos atitudes e compromissos, analisando a distância entre o discurso e a nossa ação de forma a tornar mais eficaz o trabalho;
- d) promover a participação dos alunos no quê e no como, do processo ensino-aprendizagem, construindo situações de aprendizagem que permita ao aluno a participação e a definição das condições do próprio processo de aprendizagem, na determinação dos fins, na escolha dos métodos e na avaliação de resultados;

- e) apresentar uma visão mutável de realidade e suscetível de transformação em um currículo que propicia ao aluno a questionar as atitudes e os comportamentos que consideram naturais;
- f) adotar enfoques globalizante e interdisciplinares para que a educação para os direitos humanos seja um elemento integrador que rompa com os compartimentos estanques das disciplinas escolares, ou seja, tal enfoque deve introduzir novos temas transversais ao conteúdo do currículo que sobretudo reformulem e integrem os já existentes a partir de um novo enfoque;
- g) buscar coerência entre os fins e os meios empregados que requer o uso de métodos dialógicos experienciais;
- h) combinar as dimensões cognitivas e afetivas por meio do método sócio-afetivo já mencionado;
- i) atentar para a dimensão organizacional buscando a sua renovação, isto porque, em geral, incluído outros países que não somente a Espanha, as instituições de ensino se concentram nos conteúdos e na metodologia, sendo e que as questões organizacionais não são abordadas ou ficam marginalizadas.

Para a renovação das estruturas organizacionais faz-se necessário que os currículos de Educação para a Paz e Direitos Humanos visem “abordar a relação dos temas organizacionais - estrutura, normas, estilo de direção, participação, comunicação, sistema de relações, tratamento dos conflitos, avaliação institucional etc.” (Jares, 2007, p. 87), que com isso contribui para a prática da educação para os direitos humanos, que deve incluir:

- a) a criação de grupo de apoio mútuo, que contribuir para a construção de um clima de segurança e confiança entre alunos e professores, o que requer trabalhar as atitudes dos professores exigindo-se habilidades como a empatia, o respeito, o interesse e compromisso pelos problemas que afetam o alcance da paz e dos direitos humanos; aproximar teoria e prática; aceitar de forma incondicional todos os alunos; promover jogos cooperativos e dinâmicas de afirmação, confiança e comunicação para se realizar a transição de uma cultura de competitividade e hostilidade para uma cultura de cooperação, reciprocidade e tolerância; técnicas de cooperativas de gestão para potencializar a autonomia a corresponsabilidade à cooperação tanto na tomada de decisões quanto nos aspectos que afetam a vida da sala de aula;

realização de dinâmicas de grupo e clarificação de valores de forma que as relações interpessoais ocupem um lugar preferencial, convertendo-se em meio e fim do processo de ensino aprendizagem e de forma que a EP e os direitos humanos comecem a ser construídos e surjam relações de paz entre todos os membros da comunidade educacional. Recomenda-se também estudos de caso que tornem possível a análise na perspectiva de todos os envolvidos em um conflito escolar;

- b) a organização democrática do ambiente escolar, que deve promover a reflexão e auto-avaliação contínua sobre quatro aspectos essenciais: a forma como o poder é exercido, quem participa, a participação em si e o direito a dissidência” (Jares, 2007, p. 93);
- c) a confrontação não violenta dos conflitos, que envolve o entendimento de que o conflito é inerente à escola, uma vez que ela acopla dinâmicas micropolíticas, ascendentes e descendentes, assim como o choque de culturas curriculares e organizacionais que ocorrem no sistema organizacional. Sendo assim, a utilização de estratégias não-violentas de resolução de conflitos é um meio para a democratização das estruturas dos centros escolares e emancipação dos que atuam nelas, em oposição àqueles que insistem em negar os conflitos, que os utilizam com fins particulares e de controle ou que intervêm com um único afã de melhorar o funcionamento do grupo e das subjetividades interpessoais. Como a resolução positiva de um conflito não depende unicamente do conhecimento de determinadas técnicas e circunstâncias, mas, que pode ajudar a entender e intervir de maneira mais eficaz, ou pelo menos, com maior probabilidade de fazer, Jares (2007) propõe cinco passos para de intervenção:

1º) Clarificar a estrutura e magnitude do significado emocional do conflito, diferenciando as causas objetivas a estrutura do conflito do seu significado emocional, o que requer o exame do conflito e a busca por um acordo das partes em litígios sobre as causas diretas e indiretas do conflito; a identificação de pessoas ou entidades protagonistas e participantes desse processo de resolução; a análise do processo de desenvolvimento identificando as variáveis capazes de complicar a identificação das causas do conflito e situar os três aspectos anteriores mencionados do contexto do conflito e a incidência desses pontos possam ter sobre ele. Com isso se determina a estrutura do conflito.

- 2º) Facilitar e melhorar a comunicação desenvolvendo estratégias para promover uma atitude de confrontação positiva do conflito nas partes envolvidas, ou seja, construir uma ambiência que favoreça o diálogo com escuta, observação e busca de soluções construtivas, de forma a equilibrar o poder entre as partes.
- 3º) Trabalhar sobre os problemas concretos que provocaram o conflito e não sobre outras diferenças e aspectos a eles relacionados.
- 4º) Centralização nas alternativas de resolução.
- 5º) Avaliação de resultados e processo de cumprimento dos acordos.

Apresentada a proposta de Jares (2007) para Educação para a Paz e Direitos Humanos, voltamos a rever o caminhar da EP, considerando as possíveis transformações advindas com atentado às Torres Gêmeas, em Nova Iorque, no dia 11 de setembro de 2001.

3.3.4 Educação para a Paz após 11 de setembro

Os atentados terroristas de 11 de setembro de 2001, Estados Unidos, nos impelem a refletir, conforme explica Jares (2007), sobre processos sociais que estão interrelacionados e que estavam presentes antes dos atentados, e que com certeza os acentuaram. Um deles envolve a retomada da ideologia polarizada e maniqueísta da guerra fria, sendo a polarização um dos piores cenários para se chegar à resolução de um conflito, pois traz consigo a demonização do outro.

O medo da população e sua instrumentalização para favorecer a militarização da sociedade e a aprovação de novas intervenções militares é outro processo interrelacionado e que implica no aumento de gastos militares levando a humanidade a uma situação de consequências imprevisíveis, como a perda de liberdades decorrentes da violação de direitos humanos, de forma que em vários países tem-se adotado medidas que violam as garantias de proteção aos direitos humanos em nome da luta contra o terrorismo, ou seja, como enfatiza Jares (2007, p. 113), “a defesa da segurança não pode acarretar mais insegurança para todos e menos Liberdade”; o aumento do racismo em relação às comunidades árabes e muçulmanas; e, por fim, cerceamento do princípio constitucional da igualdade por razões de crenças religiosas ou de nacionalidade.

Outro aspecto se reporta à imposição de uma visão unilateral de mundo e reforço da hegemonia mundial dos Estados Unidos, ou seja, a visão imperialista dos Estados Unidos sobre

os demais países, com o aumento do uso da força militar, o silêncio das Nações Unidas e dos aliados da OTAN.

Jares (2007) destaca a grande quantidade de mortes deixadas com estes atentados, que estão entre os mais retransmitidos pelas mídias, em geral. No entanto, no plano social, a pobreza é a maior causadora do número de mortes e sofrimento no planeta. Afirma então que isto se deve à globalização neoliberal, que contribui para a desregulamentação do Estado em favor da iniciativa privada e, deste modo, o imperialismo do consumo supera o local de privilégio do trabalho, como eixo norteador da construção da sua identidade.

Neste contexto, os direitos humanos têm se tornado notavelmente precários sobretudo com relação aos direitos econômicos sociais. O cenário envolve o aumento da dívida externa da pobreza no mundo; o retrocesso da ajuda ao desenvolvimento; a precarização do trabalho e o aumento da exclusão social.

Tal contexto contribuiu para a priorização da educação para o conflito e a sua resolução não violenta, a educação para o desenvolvimento e para a educação multicultural e antirracista. Vejamos os principais aspectos que devem ser tratados, na perspectiva de Jares (2007).

Os primeiros aspectos a serem enfatizados são o valor da vida humana e a cultura da não violência; bem como o ensino da verdade histórica, que deve tratar da dominação e do poderio econômico e militar que os EUA exercem sobre os de e o terrorismo da fome, da pobreza, de excluídos e refugiados que assolam o mundo, a busca das causas dos problemas e a valorização da justiça e rejeição da vingança e do ódio. Em relação ao ódio, Jares (2007) afirma que este é contrário a uma cultura de paz e convivência e que nega o sentido educativo. A política do ódio retroalimenta a espiral de violência ao gerar mais destruição e mais ódio. Sendo assim, Jares (2007, p. 139), afirma que “um tratado de pedagogia doutrinária e fundamentalista não pode ser tolerado, pois as consequências desse pensamento são graves violações dos direitos humanos fundamentais que vão desde os direitos das mulheres ao direito ao patrimônio comum da humanidade”.

Faz-se necessário também combater o medo, uma vez que, segundo Jares (2007, p. 140), o medo:

[...] obstaculiza a racionalidade, a convivência e a solidariedade, negando a própria essência do sentido educativo tanto no plano individual quanto no social, devemos nos opor as políticas que fomentam o medo - pois este é um processo que debilita as possibilidades cidadãs, individuais e coletivas - e tendem a conduzir a busca de um salvador que elimine ou ao menos mitigue as causas que provocam.

É importante também lutar contra a ignorância e a manipulação informativa, uma vez que para Jares (2007), esta última prejudica a busca da verdade e a compreensão da realidade relacionada, no caso, após os atentados de 11 de setembro, aos árabes e a tudo que se refere ao seu mundo. Outro aspecto é o de insistir no valor da democracia e na necessidade da globalização dos direitos humanos. Neste sentido, Jares (2007, p. 142), enfatiza que:

[...] a educação para a paz deve se realizar pelos e para os direitos humanos. Os direitos humanos são o melhor legado que o século XX nos deixou e, provavelmente a construção sociocultural mais importante do ser humano. Por isso os centros educacionais devem fazer frente contra as políticas neoliberais que, sentadas no individualismo, na competitividade, no gerencialismo e na excelência do mercado, questionam os direitos humanos, entre eles o próprio direito à educação, à democracia e é um estado de bem-estar social. Neste sentido, lutar contra a conversão da democracia em mera liberdade de consumo, que aceita as normas e os valores impostos pelo mercado por meio da 'engenharia da persuasão' é tarefa prioritária das educadoras e dos educadores para a paz.

Deve-se também sensibilizar as pessoas sobre a reorganização da ONU como garantia das relações internacionais, levando-as a sobre a realização de reformas que façam das Nações Unidas uma autêntica organização internacional, mais democrática e mais operativa e, portanto, com mais meios de ser adaptada à nova situação Internacional. Outro aspecto é o de oferecer alternativas e facilitar o conhecimento das conquistas sociais e, nesta direção, Jares (2007, p. 145) explica que:

O conhecimento de diferentes violações dos direitos humanos deve ser acompanhado do conhecimento dos avanços e das conquistas sociais. O sistema educacional deve atualizar a apresentação das diferentes propostas levadas a cabo com o objetivo de solucionar os problemas apontados. Quais propostas devem ser examinadas e investigadas pelos estudantes que também devem ter a oportunidade de ser protagonistas de possíveis novas alternativas.

Também deve-se educar para o valor do compromisso e da esperança, pois conforme Jares (2007), a esperança é uma necessidade vital, o pão da vida e como tal é parte da mais pura essência da natureza dos seres humanos. A educação, segundo Jares (2007, p. 149):

[...] é um processo futuro carregado de esperança. Pais e educadores precisam transmitir esperança, conviver com ela como uma excelente necessária companheira de viagem. A esperança está ligada ao otimismo e neste sentido, facilita uma convivência positiva, com efeito benéfico para a autoestima, individual e coletiva, e como antídoto diante da passividade do conformismo, duas circunstâncias claramente prejudiciais às pessoas e a convivência.

Jares (2007, p. 150) conclui as reflexões sobre a educação para a paz, neste novo contexto, após os atentados de 11 de setembro, ressaltando que:

[...] temos insistido no papel da educação junto com um compromisso social e a ação política como recursos do ser humano para transformar situações injustas e perversas, por mais difíceis que sejam. Daí o papel conferido à ação. Tanto no plano educacional, quanto no social, não devemos ficar indiferentes a esses tipos de situação que significam violação dos direitos humanos, por mais que tenhamos que enfrentar os poderes políticos, midiáticos, econômicos e etc.

Em seguida apresentamos a proposta de Jares (2007) para pensar a educação para a convivência como uma alfabetização em conflitos.

3.3.5 A educação para a convivência como processo de alfabetização em conflitos

Jares (2007) explica que, diante da multiculturalidade e do aumento da violência no tecido social, devemos voltar nossa atenção tanto para o sistema educacional quanto para a educação não formal, e exigir-lhes o ensino do convívio, que demanda a sensibilização sobre a necessidade de eliminar toda forma de violência como meio de resolução de conflitos. Mesmo existindo consenso em termos teóricos, segundo Jares (2007), há dificuldades para se estabelecer modelos de convivência.

Tais modelos devem tratar do significado da relação conflito-convivência, bem como apresentar, no plano educacional, metodologias de ensino que possam operacionalizar tal convivência. Para Jares (2007) esta tarefa implica em rever a formação de professores.

Vale enfatizar, conforme Jares (2007), que o informe da Unesco, da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, menciona o aprender a conviver como um dos quatro pilares em que se deve sustentar a educação para o século XXI. Vejamos algumas indicações presentes neste informe. Nele, a educação é tida como a que se estende ao longo da vida e é sempre sustentada por quatro pilares: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser. Daí segue que aprender a conhecer deve envolver uma cultura geral, que deve ser experienciado com um número reduzido de assuntos; aprender a fazer envolve não só uma

qualificação profissional como também desenvolver competência para que a pessoa possa enfrentar numerosas situações, sempre trabalhando em equipe; já aprender a conviver deve desenvolver a compreensão do outro e a percepção das interdependências – realizar projetos comuns e preparar-se para gerenciar conflitos – no respeito pelos valores do pluralismo, da compreensão mútua e da paz; aprender a ser, para desenvolver a autonomia, discernimento e responsabilidade social da pessoa. Isto implica levar em conta todas as potencialidades de cada indivíduo: memória, raciocínio, sentido estético, capacidades físicas, aptidão para comunicar-se.

No momento em que os sistemas educacionais formais tendem a privilegiar o acesso ao conhecimento, em detrimento das outras formas de aprendizagem, é mister conceber a educação como um todo. Essa perspectiva deve no futuro inspirar e orientar as reformas educacionais, seja na elaboração dos programas ou na definição de novas políticas pedagógicas” (Jares, 2007, p. 30).

Considerando-se que aprender a conviver se torna necessário, então resta pensar sobre os modelos educacionais e sobre quais modelos educacionais educamos. Nas palavras de Jares (2007, p. 160):

Trata-se de modelos orientados pela e para a convivência democrática ou, ao contrário, é um modelo para submissão a determinadas estruturas sociais? São modelos que incentivam a autonomia ou a submissão, a igualdade ou a desigualdade? Neste sentido, a proposta que vimos defendendo há anos se fundamenta na pedagogia crítica e nas propostas do chamado modelo crítico, conflituoso e não-violento de educação para a paz.

Para Jares (2007), o modelo para a educação para convivência deve partilhar um sentido; estar orientado por valores; escolher caminhos alternativos e não se basear na ação mecanizada; propiciar ação aberta e autônoma para a escolha de entre diferentes alternativas; propiciar o desenvolvimento por meio de relações interpessoais; levar a tomada de decisões com base na igualdade; construir o currículo como uma seleção cultural avaliada, decidida, diante de outras possibilidades e fazer com que a profissão docente seja estabelecida por controles éticos.

Sendo assim, a formação de professores requer um olhar especial, que passamos a apresentar a seguir.

3.3.6 A formação de professores

Destacamos aqui a proposta, que consta em Jares (2007), para o conteúdo que deve ser contemplado na formação de professores. O primeiro se trata da compreensão positiva e processual do conflito, que demanda tratar a convivência do conflito. Ao considerar que o conflito é inevitável para a existência humana então este passa a ser visto como necessário, ou seja, “o conflito não é apenas uma realidade, um fato mais ou menos cotidiano, mas é necessário enfrentá-lo também como um valor” (Jares, 2007, p. 170). Ou seja, o conflito não é negativo, não envolve somente comportamentos destrutivos e carregados de ódio, mas pode ser visto como um fenômeno evolutivo, conforme preconizam Galtung, ou Lederach e Ross.

É importante identificar a especificidade de cada situação conflituosa e crer que resolver um conflito não consiste na simples aplicação de técnicas, que resolverão todos os conflitos, tal como uma receita mágica. Isto porque, como esclarece Jares (2007, p. 172):

[...] a resolução de conflitos não é um processo aplicável de maneira mimética a cada situação conflituosa, tão pouco nos garante êxito em todas as ocasiões. Não podemos nos esquivar do fato de que cada situação conflituosa tem suas peculiaridades e que a resolução positiva de conflito não depende unicamente do conhecimento de determinadas técnicas ou processos que, entretanto, podem nos ajudar a entender e a ter instrumentos para intervir de forma mais eficaz ou, ou menos, com maiores probabilidades de eficácia.

É necessário também distinguir entre agressividade e violência. Nas palavras de Jares (2007, p. 172):

Para abordar esta questão, considero que o primeiro ponto a ser esclarecido é a confusão que assinalamos entre violência e agressividade, conceitos que, para nós, têm significados muito diferentes. Essa confusão implica outra, entre violência e conflito. Entretanto, nos últimos anos podemos dizer que em geral, existe um consenso nessa distinção: uma coisa é agressão ou diferentes formas de violência outra, diversa, é agressividade ou combatividade.

Baseando-se em Rillaer (1970), Jares (2007) explica que a agressividade é um ato afetivo, enquanto o segundo envolve uma tendência. “Associamos agressividade à combatividade, à capacidade de afirmação, e portanto, como algo necessário e positivo para a sobrevivência e desenvolvimento do indivíduo” (Jares, 2007, p. 173).

Jares (2007) discute, em seguida, sobre a importância da afetividade e o cultivo das relações interpessoais. Destaca que o positivismo dominante e que alcança os dias atuais, confere à educação critérios técnicos e científicos que, de certo modo, se opõem à afetividade e ao senso comum. Completa que:

Contudo, a pós-modernidade questiona o domínio do racionalismo moderno e recupera a dimensão afetiva da vida em geral e das relações sociais, em particular. Em consequência, as instituições educacionais devem interagir, como próprio e específico do seu trabalho, a educação dos sentimentos e as causas de nossas formas relacionais, a partir do conflito potencial entre racionalidade e afetividade (Jares, 2007, p. 174).

De certo modo, em todos os níveis educacionais, conforme ressalta Jares (2007, p. 174), “deve-se considerar a dimensão dos sentimentos como um aspecto chave da educação das pessoas. Aspecto que em consequência, também deve estar presente na formação dos futuros profissionais da educação”.

Em seguida, Jares (2007) destaca como planejar o trabalho educacional para a convivência, que precisa envolver os professores, alunos e mães/pais. Tal planejamento deve contemplar tempo para analisar e intervir nos conflitos; espaços adequados para abordá-los; oportunidades e apoio para o preparo; exercício das habilidades e das técnicas de resolução; experiências lúdicas e dinâmicas de grupo que facilitem coesão grupal; organização democrática da sala de aula e do centro escolar; propiciar a aprendizagem cooperativa e trabalho em equipe; oferecer um currículo integrado, a partir da visão conflituosa da realidade, que questiona a violência como forma de resolução de conflitos; aceitação da diferença e compromisso com os mais necessitados, considerando os princípios da dignidade e da igualdade incluídos na Declaração dos Direitos Humanos e a necessidade de conciliar a relação entre igualdade e diferença de forma a eliminar o conceito de que diferenças são negativas, e sim que podem ser positivas e fomentadas de forma a se conviver em um ecossistema humano, reconhecendo a diferença do próximo e fazendo com que o conflito ofereça formas para alimentar um crescimento mútuo.

Jares (2007) propõe também o enfrentamento do conflito entre universalidade e relativismo cultural, resgatando aspectos locais, como as identidades e as manifestações culturais, dando a todas elas o mesmo valor. Também é necessário construir uma nova cultura e relações sociais onde a violência não faça sentido, ou seja, construir uma cultura da paz. “Em contraposição a uniforme uniformização e ao pensamento único, uma cultura de paz assenta-se no respeito à diferença, à diversidade, ao cultivo das diferenças, diferentes criações culturais nos indivíduos e dos povos, na medida em que todas são patrimônio da humanidade” (Jares, 2007, p. 187).

Uma cultura de paz exige e implica uma cultura democrática e a defesa dos valores públicos diante dos privados. Nesses tempos em que vivemos, um neoliberalismo implacável, que nos leva ao mercantilismo da democracia, convém - tanto no plano social, em geral, quanto no educacional, em particular - promover um novo impulso regenerador ao que denominamos cultura democrática, ao menos em três sentidos:

democratizar o conhecimento e possibilitar o acesso à cultura ao conjunto dos cidadãos; favorecer a participação e o controle social dos assuntos públicos, o que exige um novo modo de fazer entender política. Sem participação, não há democracia e democratizar a economia.

E conclui que uma cultura da paz não se coaduna com a dominação, a doutrinação e dogmatismos e ressalta que ela impõe a rejeição à guerra e a todas as formas de violência direta e de violências estruturais como racismo sexismo xenofobia, a luta contra a pobreza, a exclusão social e a marginalização em qualquer lugar do planeta e que esta exige coerência entre os meios a serem empregados e os fins a serem alcançados.

Uma questão que se apresenta agora é a de resolução de conflitos. Seria esta ação a necessária e até que ponto ela pode contribuir para instaurar uma cultura de paz? Com Galtung (2006) e Lederach (2012), como fundamentação teórica, tratamos de transcendência e transformação de conflitos, para além da resolução.

4 COMO TRANSCENDER E TRANSFORMAR CONFLITOS?

Neste capítulo, que denominamos “Como transcender e transformar conflitos?”, exploramos, inicialmente, as ideias de Galtung (2006) com ênfase na noção de conflito em diferentes dimensões – microconflitos, mesoconflitos e megaconflitos – e como trabalhar para transformá-lo e transcendê-lo. Em seguida, tratamos da concepção de transformação de conflito, na perspectiva de Lederach (2012), a qual envolve engajamento em esforços de mudança construtiva, para além da resolução de problemas específicos e pontuais e que se sustenta em aspectos verificáveis, como o fato de que o conflito é algo normal nos relacionamentos e pode gerar mudanças. Assim, o objetivo deste capítulo é fornecer subsídios para verificar como as ideias – desde cultura da paz até transformação ou transcendência de conflitos são apresentadas na BNCC, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs).

4.1 Conflitos, na perspectiva de Galtung

O conflito, na perspectiva de Galtung (2004), emerge em decorrência da natureza humana, a ponto de afirmar que a vida, objetivo e contradição estão sempre juntos, ou seja, “[...] onde há metas, haverá também, frequentemente, contradições, dentro do mesmo organismo ou entre organismos” (Galtung, 2006, p. 10).

Ao tratar de conflitos, de modo geral, os líderes utilizam o termo meta como sinônimo de interesse. No entanto, Galtung (2006) afirma que existem interesses que se sobrepõem às metas, tais como: sobrevivência, bem-estar, liberdade e identidade, que são tidas como necessidades básicas. “A negociação é possível quando se trata de objetivos e valores, mas não quando se trata de necessidades básicas. Necessidades básicas têm de ser respeitadas. Elas não são negociáveis” (Galtung, 2006, p. 11). A violência emerge quando as necessidades básicas são insultadas. Elas não podem ser eliminadas das negociações.

Um conflito atinge a totalidade em nós, nossos sentimentos e pensamentos. Conflitos exigem de nós tudo o que temos para oferecer. Caso contrário, as emoções serão facilmente expressadas pela violência - verbal, física ou ambas-, insultando as necessidades básicas de outros (Galtung, 2006, p. 12).

Sendo assim, deve-se evitar a violência e para tanto é preciso usar a energia do conflito para alcançar soluções criativas.

Vejamos como lidar com microconflitos, que pode envolver uma ou mais pessoas. Esses se apresentam na superfície, assim como na linguagem corporal, gerando violência verbal, e em casos mais extremos, violência física. Eles se dão entre um homem e uma mulher, entre mãe e filha e, na educação escolar, pode envolver professor e aluno. Em todas essas situações o trabalhador do conflito deve buscar compreender o conflito e avaliar as emoções e os pensamentos envolvidos.

Consideramos que neste caso há dois objetivos em cena. O que pode ocorrer? Se um é alcançado e o outro não, então o conflito passa a envolver um ganhador e um perdedor, o que pode gerar vingança, desforra, arrogância, ou seja, constrói-se uma seara propícia para a violência e o aparecimento de novos conflitos. Outra possibilidade seria o adiamento da solução do conflito, o que pode levar à frustração e conseqüentemente à agressão. A outra seria um acordo, o que pode denotar falta de empenho, e quem cede é quem, aparentemente, se vende.

Acordo é o conforto dos pobres, daqueles que sabem tão pouco sobre o que pode resultar de um conflito, que veem o acordo como a única alternativa. O que se atinge na verdade, é um consenso acerca de um resultado que não satisfaz a ninguém, usualmente com as duas partes desejando que a outra esteja pelo mesmo igualmente insatisfeita, unindo-se pela insatisfação partilhada, congratulando-se mutuamente e brindando com champagne a insatisfação compartilhada (Galtung, 2006, p. 25).

Neste caso, como esclarece Galtung (2006), a aceitabilidade do resultado é temporária, pois o conflito ainda está lá e metade do trabalho ainda ficou por fazer, ou seja, algo ficou incompleto para ambas as partes.

A última possibilidade, e a mais plausível, seria a de transcender o conflito, que não é um acordo, ou uma vitória, ou uma retirada - ainda que em algumas circunstâncias, esses outros resultados possam também entrar em cena. Para transcender um conflito, conforme esclarece Galtung (2006), pode-se valer de imagens de um futuro construtivo, como ponto de partida para a apresentação em que as partes fazem de si mesmas e de suas próprias análises; dialogar com todas as partes envolvidas; delinear seus objetivos e construir uma ambiência propícia à criatividade, com a apresentação de novas propostas, acrescentando mais objetivos e se possível diferenciando-os das metas já apresentadas.

Introduza mais partes, para as quais o desfecho do conflito seja tão importante que se converta numa meta. Então estaremos mais próximos da transcendência e da transformação. Quanto mais complexidade, maiores as possibilidades de contradições. Contudo, quanto mais contradições, maiores as possibilidades de intercâmbio entre elas (Galtung, 2006, p. 48).

Galtung (2006) entre inúmeros exemplos, menciona o caso em que o pai discorda do casamento de sua filha com um homem negro. Aqui a acusação de racismo envolve a cultura do debate, onde debate significa lutar com armas verbais e, em geral, a vitória é daquele que consegue pegar o outro em maior quantidade de contradições. O diálogo aqui se dá com o uso de palavras e não há competição, ou seja, busca-se realizar um trabalho em conjunto para transcender o conflito. Nesse caso, seria interessante perguntar para o pai qual seria o casamento ideal, ou que casamento ele almeja para sua filha, o que é construtivo e orientado para o futuro. “A chave para a transcendência foi entender que o cerne da questão não era a raça, mas sim a cultura. O que o pai queria era que os netos também fossem transmissores da cultura japonesa, não necessariamente da cor da pele oriental” (Galtung, 2006, p. 55). Assim, transcendeu-se o conflito.

Em seguida, Galtung (2006) passa a tratar de mesoconflitos, os que extrapolam a esfera do pessoal e adentram para o social. Neles, o ponto central já não está mais nas pessoas e suas contradições, mas em categorias, grupos de pessoas e suas contradições com outros grupos. No entanto, mesmo nesses conflitos o diálogo se faz com pessoas. Vejamos o caso em que o conflito envolve democracia e ditadura. Nas palavras de Galtung (2006, p. 77):

Teremos um debate empobrecido, mesmo infantil, se reduzirmos o mesmo à ‘Democracia versus ditadura’, ou a ‘capitalismo versus socialismo’, há muito mais para ser descoberto sob o sol, por exemplo, democracia pelo governo de uma pessoa tida como encarnação da vontade coletiva, democracia direta, democracia indireta e anarquia. Essas podem ser combinadas de modo a melhor refletir o que tínhamos no passado, sem falar no que podemos obter no futuro.

Nesse caso, é preciso ter uma democracia de diálogos e não de debates. “Como um trabalho conjunto para expandir os horizontes que seriam mais benéficos para a democracia do que um desfile de posições e de pontos de vista. Neste caso, o governo seria de uma espécie de governo de coalizão, centrado no diálogo. Por que não?” (Galtung, 2006, p. 79).

Diálogo, em que todas as partes podem se expressar livremente e formular seus objetivos, poderia levar a uma transformação do conflito, se as contradições pudessem ser transcendidas. Se já houve violência, então será necessária também reconciliação, um processo ainda mais complexo do que transformação de conflitos (Galtung, 2006, p. 81).

O método da transcendência, conforme Galtung (2006), pode ser aplicado em casos de conflitos entre métodos de ensino, nas escolas; em medicina convencional e alternativa, em

conflitos entre gêneros e em países onde coexistem diferentes povos com diferenças étnicas, religiosas e costumes.

Vejamos as explicações de Galtung (2006) para macroconflitos, que envolvem estados e nações, considerando-se que o Estado é o país geograficamente definido e a nação se constitui com grupos definidos culturalmente, histórica, linguística e religiosamente, com uma ligação a algum espaço geográfico. Nesse caso, se houver mais de uma nação vinculada ao mesmo pedaço de terra, então um conflito sobre quem vai governar será estabelecido e a violência possivelmente ocorrerá.

Galtung (2006) esclarece que hoje há duzentos Estados e duas mil nações, e apenas vinte Estados-nação habitados por uma única nação, portanto, um mil novecentos e oitenta nações em conflito dentro de cento e oitenta Estados. A Suíça é o único país que conseguiu resolver esse problema. Após dar exemplos de conflitos concretos em que o método de transcendência (Transcend) foi aplicado, conclui que o mesmo se sustenta em três pilares: diagnóstico, prognóstico e terapia.

Assim deve-se primeiro identificar as posições extremas no conflito. Encontradas as duas posições opostas, deve-se construir outras posições, para que as partes participem de uma sensação de ‘descoberta’. Os conflitos precisam ser transformados e nesse trabalho deve-se propiciar uma ambiência em que as partes envolvidas possam viver criativamente, sem violência. Isto requer o rompimento com polaridades no interior de cada parte e entre as partes envolvidas, para que assim a empatia, o diálogo e a criatividade possam emergir.

Em relação à violência, Galtung (2006, p. 106) explica:

Em suma, a violência cria seres incapazes de reconciliação e reunião, mais aptos à retaliação. Depois há o conflito em si mesmo, a incompatibilidade, as metas se bloqueando entre si. Isto significa, acima de tudo, que a vida política está paralisada. O conflito vira um tumor que suga a energia de todos os quadrantes do organismo social, privando-o, por exemplo, da distribuição de recursos econômicos. Na vida social, o conflito introduz uma cunha profunda entre as partes, e no plano pessoal adquire a forma de um ódio que consome o coração das pessoas. Culturalmente, as vítimas sonham com vingança e revanche, e os perpetradores sonham com mais vitórias, sempre com eles próprios como vencedores.

Entre os exemplos dados por Galtung (2006), destacamos os conflitos entre Israel e Palestina, com resultados visíveis para duas nações e um território. Resultados possíveis: 1) Unilateral I (um Estado, Israel, com transferência dos palestinos); 2) Unilateral II (um Estado, Palestina, com transferência dos israelenses); 3) Transcendência negativa: dominância por uma terceira parte (Reino Unido, ONU); 4) Acordo bilateral: dois Estados, Israel e Palestina e 5)

Transcendência positiva: duas nações simetricamente em um Estado (como uma federação, que tem a Suíça como exemplo) ou como um estado unitário (sem modelo). Os dois primeiros não são soluções; o terceiro traria uma paz provisória enquanto o quinto seria para um futuro longínquo e o quarto, por sua vez, foi a solução dado pelo Conselho Nacional Palestino, que votou a favor, em 1988, para a instauração de dois Estados, uma na margem Ocidental (Gaza) e Jerusalém Ocidental. Porém Israel, segundo Galtung (2006), continuou com seu projeto de um Estado para todos judeus.

Galtung (2006) esclarece que a criatividade é a chave principal para os conflitos, enquanto a igualdade seria a chave principal para a paz. “A paz é baseada em reciprocidade, a qual se baseia em igualdade – igualdade de direitos e de dignidade” (Galtung, 2006, p. 140), sendo que a reciprocidade envolve a disposição de uma parte em dar a outra o que ela mesma quer, se assim a outra desejar.

Outro conflito apresentado por Galtung (2006), o da África do Sul, ocorreu em 1994. O então presidente Mandela, de um lado, propôs uma ‘paz dura’, com procedimentos legais e punições para crimes políticos; de outro, Klerk propôs uma ‘paz suave’, com anistia para todos. Seria impossível alcançar a paz sólida e sustentável, tendo de um lado concessões, lei e ordem; de outro, anistia para todos. Por meio de diálogos, foi alcançada uma transcendência positiva, com anistia em troca da verdade completa, pública, com esforços para uma reconciliação genuína. A Comissão da Verdade e Reconciliação desafiou as vítimas a perdoarem os seus perpetradores se eles dissessem toda a verdade acerca de seus delitos, se se desculpassem e também oferecessem alguma compensação. E o Estado renunciaria seu direito de punir, dando ‘anistia’ se as condições fossem satisfeitas.

Com isso reforça-se a ideia de transcendência. Nas palavras de Galtung (2006, p. 151):

E isso nos leva de volta a ideia básica da transcendência: uma abordagem do conflito construtiva e orientada para o futuro, e não destrutiva e orientada para o passado. A punição é destrutiva, focada no passado, e espera funcionar como prevenção e desencorajamento para o futuro; uma hipótese não muito bem confirmada dentro dos países, e ainda mais fraca entre os países. A ânsia por vingança e revanche não é extinta pela punição, que adiciona umas gotas extras de vinagre na ferida aberta da derrota.

Por fim, de modo resumido, temos o seguinte: os estudos de conflito nos tornam habilitados para defrontar ou abordar conflitos com empatia, não violência e criatividade; para prevenir violência por intermédio de igualdade e equidade e, por fim, para prevenir violência futura por meio de cura e fechamento do ciclo, após a violência do passado.

Cura e fechamento do ciclo estão para a violência, assim como transcendência e transformação estão para o conflito: os problemas se dissolvem. Quanto menos violência estrutural houver numa sociedade - como supressão, exploração, divisão, autoritarismo e exclusão - e quanto menor for a violência cultural - esforços para legitimar as violências estrutural e direta - mais paz haverá. A paz é também profilática. A paz prepara-nos para defrontar novos conflitos, pacificamente. A paz dignifica as pessoas, porque elas são menos vítimas de violência estrutural e cultural, entre sexos, gerações e raças, entre classes, Estados e Nações, entre regiões e civilizações (Galtung, 2006 p. 152).

Em seguida, Galtung (2006) passa a percorrer os conflitos das partes internas desses megaconflitos, que são as próprias sociedades envolvidas. Se essas partes internas forem deixadas de lado na participação, ou seja, entregues a si próprias, elas não serão capazes de transcender e transformar um megaconflito. Por isso, há necessidade de um trabalho conjunto:

O que se precisa para transcendência é criatividade, dentro das partes internas e entre elas. Se as condições às mesas de negociação estiverem favoráveis, se as partes tentarem ser menos hostis entre si, então negociações brandas, diretas podem surgir efeito. O problema é que as emoções fortes tenderão a fazê-las olhar para trás, para o passado, em lugar de para a frente, rumo ao futuro, e a enfatizar o destrutivo ao invés do construtivo. Orientação para um passado destrutivo, particularmente quando partilhada, pode paralisar toda a criatividade (Galtung, 2006, p. 181).

Galtung (2006) esclarece que o método, que ele denominou Transcend, pode construir uma ambiência propícia ao diálogo para as partes envolvidas, que deve ser um ‘diálogo inquietador’ e não um debate proclamador, consistente em uma arte que não implica que as partes abandonem suas posições, mas evitam que se alcance uma acomodação insípida, sem criatividade, que não acrescente algo de novo, que não renove a realidade. O trabalhador de conflito, por sua vez, deve encontrar uma realidade renovadora, onde reine a empatia - com uma profunda compreensão de todas as partes, de suas metas e das metas por trás das metas -, a criatividade e a não-violência. Com isso deve-se alcançar algo novo, aceitável e sustentável.

Galtung (2006) menciona que Freud personalizou os conflitos e colocou-os dentro de nós; Marx socializou os conflitos e colocou na relação entre as classes, não na diferença entre elas; Mandela e Klerk focaram nos problemas criados pela violência, para assim limpar totalmente a estrutura social profunda, bem como a relação entre perpetrador e vítima, para assim sobrepujar os conflitos sociais, e Gandhi, com a não-violência, alcançou o longo espectro completo micro-meso-macro-mega conflito até à luta entre civilizações.

O termo não-violência, conforme esclarece Galtung (2006), é uma expressão imperfeita para traduzir ‘*satyagraha*’, termo utilizado por Gandhi e que significa compromisso com a verdade.

Quer o conflito, seja com um cônjuge, uma classe, outro país ou outra religião do mundo, a violência tem que ser rejeitada. Se você fere um Outro, está ferindo também a si próprio. Somos parte da mesma unidade - a humanidade. Além disso, você está apontando na direção errada. O problema não é o Outro. Você pode incapacitá-lo, para que ele não seja capaz de alcançar seus objetivos malévolos. Porém, isso não resolverá a contradição no plano mais profundo que sobreviverá a ambos, ele e você. Tudo o que você fez foi matar um companheiro, ser humano, uma vida companheira (Galtung, 2006, p. 184-185).

Apresentadas as reflexões sobre conflitos em suas três dimensões, passamos a tratar das noções de cultura, comportamento e estrutura profundos.

4.2 Cultura, comportamento e estrutura profundos

Conforme Galtung (2006), Atitude, Comportamento e Contradição (ACC) são três componentes de um conflito. Mas, além de ACC, há atitudes, comportamentos e contradições profundos que via de regra não são verbalizados num conflito. Eles formam uma camada submersa no conflito e que são absolutamente cruciais para o seu entendimento, assim como para ser feito um bom trabalho de transformação e transcendência.

A cultura profunda, para Galtung (2006), reporta-se ao subconsciente coletivo - que a cultura muito frequentemente não reconhece - como as impressões similares que moldam atitudes mais ou menos da mesma maneira, as atitudes profundas. Ela desempenha um papel importante na formação de atitudes e comportamentos durante um conflito. “Em outras palavras, a cultura de conflito tem que ser incluída no trabalho de conflito” (Galtung, 2006, p. 191) e para alcançá-la é preciso praticar a “observação, participação, empatia e, sobretudo, diálogos cuidadosos e perscrutadores para adquirir uma percepção de como as partes de um conflito vivenciam o mesmo, em profundidade” (Galtung, 2006, p. 195). E ainda, a transcendência “exige não só a criatividade, como também uma disposição para haver algo de valor no outro, mas isso é bloqueado pelo poderoso domínio que a cultura profunda exerce sobre a cultura de conflito” (Galtung, 2006, p. 196).

Para Galtung (2006), o caminho para um tratamento mais positivo do conflito passa pelo penoso processo de estar consciente da existência da cultura profunda e da dinâmica mais profunda que rege as coletividades, que penetra nos aspectos negativos do subconsciente coletivo e os põem à mostra. O comportamento profundo é uma ação que é impingida pela violação de necessidades básicas como identidade, liberdade e bem estar.

Em relação à estrutura profunda, Galtung (2006) menciona que é nela que estão alocadas as contradições profundas e esclarece que embora a cultura e a estrutura profundas possam ser modificadas em processos que demandam tempo, o comportamento profundo deriva de necessidades básicas que não podem ser modificadas. No entanto, podemos pensar que “não é necessário mudar a força da gravidade para fazer uso dela em nosso benefício. O ponto é ter conhecimento da força, não eliminá-la, assim como é útil ter conhecimento dos recifes do mar para não acabar no alto de um deles” (Galtung, 2006, p. 206).

Em geral, segundo Galtung (2006), as partes envolvidas num conflito nem sempre estão conscientes dos aspectos mais profundos da sua própria situação e, especialmente, das suas próprias culturas. Assim, é preciso valer-se de um método que traga luz a essa situação, como um navegador precisa de um mapa com a localização de recifes para seguir a sua viagem.

A tarefa do trabalhador de conflito é tentar com base no que as partes dizem, levando-as respeitosamente a sério, fazê-las mais conscientes do que está localizado sobre a superfície. [...] É melhor, então, conhecê-las. É também uma boa ideia ampliar suas consciências acerca das suas próprias necessidades, de modo a aumentar o respeito pelas necessidades da outra parte (Galtung, 2006, p. 207).

Após a apresentação de aspectos do método da transformação de conflitos, passamos a enfatizar a questão da criatividade, do diálogo e da negociação.

4.3 Criatividade, diálogo e negociação

A criatividade, segundo Galtung (2006, p. 209), “está localizada na fronteira entre o intelectual e o emocional. O conhecimento e as emoções pressionam em conjunto e subitamente lá está transcendência.” Ainda nas palavras de Galtung (2006, p. 209):

As emoções são as forças motoras e a intelectualidade é um instrumento. Esta aparente contradição é transcendida em trabalho de conflito por um enraizamento apaixonado a valores como a ‘empatia’ para conhecer realmente as partes, a ‘criatividade’ para poder ser de alguma ajuda real e a não violência - que promove nunca insulta - as necessidades básicas. O trabalho de conflito tem de estar fundamentado nesses valores, os quais são postos abertamente sobre a mesa.

Galtung (2006) esclarece ainda que há situações em que mesmo as melhores ideias não vão surtir efeito, porque simplesmente uma das partes não quer, não tem vontade ou deseja vencer. Mas, a criatividade sempre deve estar presente, pois ela é como um “salto”, para além

do conflito, principalmente se acompanhada do respeito ao sentimento de identidade, da combinação de algo diferente dos elementos já conhecidos, e ainda, da identificação de axiomas de fé comuns entre as partes.

O diálogo, por sua vez, pode ser organizado em três passos: diagnóstico, prognóstico e terapia, sendo que o primeiro é descritivo e baseado em dados e vinculados ao passado; o segundo também é descritivo, mas deve vir embalado por um olhar para o futuro e, por fim, o terceiro, a terapia, concentra-se no que tem que ser feito.

Em geral, num conflito, há “duas ou várias posições extremas tão extremas que só podem ser sustentadas ou obtidas pela violência. Se essas forem as únicas soluções, o conflito está predestinado a ser violento. [...] temos que encontrar algo diferente e melhor, que possa ser aceito por ambas ou por todas as partes” (Galtung, 2006, p. 218).

Galtung (2006) esclarece que o ponto alto do diálogo se dá quando houver terapia do passado com diagnóstico do passado com prognóstico do futuro com terapia do futuro. As partes têm suas dúvidas o tempo todo, mas tem a esperança de que alguma coisa surgirá disto. Se ambas as partes chegarem à conclusão de que a transcendência é preferível às outras possibilidades, como luta continuada, retirada, ou acordo, então houve transformação e transcendência. E ainda, cabe ao trabalhador de conflitos tornar a transcendência a mais atrativa do que as outras possibilidades.

No método Transcend, conforme menciona Galtung (2006), o trabalhador de conflito deve se preocupar com o momento da negociação evitando as mesas, ou seja, as conversações devem ocorrer um a um, com cadeiras posicionadas ligeiramente em diagonal. Elas devem tomar como ponto de partida os interesses das partes e não suas posições, sendo que essas partes precisam justificar, teoricamente, que as suas posições irão satisfazer seus interesses verdadeiros.

Os negociadores não podem se deixar levar pelas emoções ou serem frios e não expressarem nenhuma emoção. Eles devem se dispor de técnicas para estruturar os problemas e as contradições, bem como conhecer os fatos básicos do conflito, ter empatia e criatividade. Um transformador de conflito deve ser preparado para isso.

Outro método que pode ser utilizado na negociação é o da comunicação não violenta, proposto por Rosenberg (1999). Com a comunicação não violenta, o transformador de conflitos não toma partido, mas traduz a linguagem violenta do outro para uma linguagem de sentimentos

não violenta. No método Transcend, a negociação deve ser branda e guiada por uma fala construtiva sobre o futuro e não destrutiva sobre o passado, principalmente quando a dor dos conflitos está muito presente.

Assim, diante de duas posições extremas, o diálogo é feito com cada uma das partes, uma por vez, ao invés de lugar de debates, o que pode gerar novas ideias. O propósito não é ganhar o debate, mas sim criar a partir dele uma nova possibilidade, o que pode ser feito não só em pares, mas também em grupos.

Vejamos, para concluir, uma visão geral do método Transcend. O que se espera é que a transcendência “seja tão bem sucedida que se converta numa nova realidade social que, por sua vez, produzirá suas próprias contradições, que serão então transcendidas, e assim por diante” (Galtung, 2006, p. 236). Tal método demanda investigação que envolve uma relação entre valores, teorias e dados. Nas palavras de Galtung (2006, p. 237), os valores são fundamentais e “definem o curso, contudo, é necessária também teoria como mapa para um território desconhecido, e dados são indispensáveis para sabermos onde estamos. Toda pesquisa verdadeira é investigação para a ação”. Assim a investigação integra ou estabelece uma relação triádica, de modo mais específico, entre valores, teoria e dados ajustando-os um ao outro.

Galtung (2006) ressalta que o método está em criação, ou seja, ele não é um produto acabado, no entanto, estão claras algumas características: a violência tem uma história usual que passa por conflitos não transformados e por polarização, e ainda, ela tem um futuro usual, mais violência, pois incorpora novo desejo de vingança e retaliação. E ainda, constatou que envolvem: 1) Transformação de conflitos; 2) Construção da paz, contra a polarização e a desumanização em atitudes e comportamentos; 3) Manutenção da paz, para amenizar a violência com métodos suaves e 4) Reconciliação, cura e encerramento do conflito para quebrar o círculo vicioso da violência.

Além desses quatro programas, Galtung (2006) menciona programas de apoio: o jornalismo para a paz e a pedagogia para a paz, que envolvem a participação da população, por meio de diálogos. E isso tudo “acontece num campo tenso entre contradição, comportamento e atitude com cultura profunda, comportamento profundo e estrutura profunda nas camadas mais íntimas da alma, do corpo e da sociedade” (Galtung, 2006, p. 243).

A partir da proposta de Galtung (2006) aqui apresentada, podemos conjecturar sobre os modos como, na educação escolar, pode-se trabalhar com transformação de conflitos, ao propor a construção da paz, contra a polarização e a desumanização em atitudes e comportamentos;

para a manutenção da paz; para amortecer a violência com métodos suaves e para a reconciliação, cura e encerramento do conflito, quebrando assim o círculo vicioso da violência. Há ainda a possibilidade de se implementar uma pedagogia para a paz, ou de se construir uma ambiência propícia para a cultura da paz.

Vamos tratar disto no próximo capítulo, em duas etapas. Na primeira, vamos percorrer documentos oficiais para compreender como esses aspectos estão presentes na educação superior, e na segunda, vamos propor caminhos que levem a compreensão de como iniciar ou consolidar a transformação de conflitos, segundo Galtung (2006). No entanto, antes, apresentamos a transformação de conflitos, conforme Lederach (2012).

4.4 Transformação de conflitos, na perspectiva de Lederach

O termo transformação de conflito é o utilizado por Lederach (2012), ao invés de resolução ou gerenciamento de conflito. Transformar um conflito consiste em ampliar o modo de olhar e de compreender uma situação conflituosa, que pode envolver três lentes: “a) uma lente para ver a situação imediata; b) uma outra que vê os padrões mais profundos, inclusive o contexto no qual o conflito se expressa; e c) uma estrutura conceitual que reúna essas perspectivas e nos permita ligar os problemas imediatos com os padrões de relacionamentos subjacentes” (Lederach, 2012, p. 23).

Lederach (2012, p. 27) esclarece que transformar um conflito implica em:

[...] visualizar e reagir às enchentes e vazantes do conflito social como oportunidades vivificantes de criar processos de mudanças construtivas que reduzam a violência e aumentem a justiça nas interações diretas e nas estruturas sociais, e que respondam aos problemas da vida real dos relacionamentos humanos.

Para tornar clara esta definição, o autor propõe que as partes envolvidas passem por análises que incluam, metaforicamente, cabeça, coração, mãos, e pernas e pés. A cabeça corresponde às visões conceituais do conflito, que demandam a visualização do conflito e a reação ao mesmo. Ou seja, o conflito deve ser visto como um fenômeno natural que cria potencial para crescimento construtivo e a reação deve maximizar esse potencial para mudanças positivas.

O coração implica em vivificar emoções, intuições e a dimensão espiritual dos envolvidos. Ou seja, a transformação de conflitos requer concentração nas facetas menos visíveis dos relacionamentos, ou seja, não só no conteúdo ou substância do desentendimento que, em geral, é bem mais visível, bem como requer que o conflito seja visto “como uma oportunidade para

crescer e aumentar a compreensão sobre nós mesmos, os outros e nossa estrutura social” (Lederach, 2021, p. 31). Ou ainda, o conflito “pode ser entendido como um motor da mudança, como aquilo que mantém os relacionamentos e as estruturas sociais honestas, vivas e dinamicamente sensíveis às necessidades, aspirações e ao crescimento do ser humano” (Lederach, 2021, p. 31).

Às mãos cabe a tarefa de construir, tocar, sentir e também afetar a forma que as coisas assumem. Na transformação de conflitos as mãos traduzem a ação de construir, moldar e formar enquanto uma força positiva. As pernas e os pés ligam o conflito ao chão, onde tudo se inicia, ou às origens do mesmo.

Em relação à transformação de conflitos, Lederach (2012) ainda esclarece que neste processo, a paz não é uma condição final estática, mas sim uma qualidade relacional em contínua evolução e desenvolvimento, um fenômeno dinâmico, adaptativo e transformativo. Ela está vinculada à “qualidade dos relacionamentos, os quais possuem duas dimensões, as interações pessoais e a forma como estruturamos os relacionamentos sociais, políticos, econômicos e culturais” (Lederach, 2012, p. 33).

O trabalho de paz, portanto, se caracteriza por esforços intencionais para tratar as marés do conflito humano através de abordagens não violentas, que cuidem das questões pendentes e aumentem a compreensão, igualdade e respeito nos relacionamentos. Se quisermos reduzir a violência é preciso tratar das questões prementes no contexto do episódio de conflito, mas também das causas e padrões subjacentes (Lederach, 2012, p. 34).

Assim como preconiza Galtung (2006), Lederach (2012) também valoriza o diálogo. Para este último, o diálogo é fundamental, embora não seja o único, para promover mudanças construtivas, tanto no nível interpessoal quanto estrutural.

O conflito, inevitavelmente, traz mudanças tanto na categoria pessoal, como relacional, estrutural e cultural. Elas podem se dar em dois aspectos: descritivo e prescritivo. Do ponto de vista prescritivo, segundo Lederach (2021), a transformação de conflito representa uma intervenção proposital a fim de minimizar os efeitos destrutivos do conflito social, compreender os padrões culturais do conflito e maximizar seu potencial de fazer crescer a pessoa enquanto ser humano individual, nos níveis físico, emocional e espiritual. E, do ponto de vista descritivo, por sua vez, conforme Lederach (2012), a transformação de conflito se interessa pelo modo como os padrões de comunicação e interação podem intervir intencionalmente nas causas e nas condições sociais subjacentes que criam e alimentam a expressão violenta, minimizando comunicações disfuncionais e maximizando a compreensão mútua, eliminando a violência.

Os objetivos de mudança na transformação de conflitos, para cada categorias, podem ser vistos no Quadro 3.

Quadro 3 – Objetivos de mudança da transformação de conflitos

Categoria	Objetivos de mudança da transformação de conflitos
Pessoal	- Minimizar os efeitos destrutivos do conflito social e maximizar o potencial de crescimento e bem-estar da pessoa enquanto ser humano individual nos níveis físico, emocional, intelectual e espiritual.
Relacional	- Minimizar a comunicação disfuncional e maximizar o entendimento. - Trazer à tona e trabalhar os medos e esperanças em relação às emoções e à interdependência no relacionamento.
Estrutural	- Compreender e tratar as causas subjacentes e condições sociais que dão origem à expressão violenta ou nociva do conflito. - Promover mecanismos não violentos que reduzam o confronto entre antagonistas e diminuam a violência, por fim eliminando-a. - Fomentar o desenvolvimento de estruturas que atendam às necessidades humanas básicas (justiça substantiva) e maximizem a participação popular em decisões que afetam suas vidas (justiça procedimental).
Cultural	- Identificar e compreender os padrões culturais que contribuem para o aumento das expressões violentas do conflito. - Identificar e construir, a partir de recursos e mecanismos do próprio contexto cultural, reações construtivas para lidar com o conflito.

Fonte: elaborado a partir de Lederach (2012, p. 41).

Lederach (2012) também estabelece comparações entre resolução e transformação de conflito. Explica que a resolução de conflito requer que se encontre uma solução para um problema e deste modo leva o pensamento na direção de pôr fim a um conjunto de eventos ou questões, em geral, percebidos como dolorosos. O prefixo ‘re’ acrescentado à palavra ‘solução’ atribui uma qualidade definitiva e final à palavra. Sendo assim, a pergunta que orienta a resolução é a seguinte: como pôr fim a algo que não desejamos?

A transformação de conflito, considerando-se a junção de ‘trans’ com ‘forma’, indica, portanto, que passamos de uma forma para outra diferente. Para tanto, situa “as questões e as crises dentro de uma estrutura de relacionamentos e do contexto social. Cria umas lentes para ver tanto as soluções como os processo de mudança em curso” (Lederach, 2012, p. 47). A pergunta balizadora da transformação é essa: como terminar algo que não desejamos e construir algo que desejamos?”

Conforme Lederach (2012, p. 45), a transformação:

[...] embora abrangendo a preocupação com o conteúdo foca sua atenção no contexto dos padrões de relacionamento. Vê o conflito como cravado na teia e no sistema dos padrões de relacionamento. Podemos levar a comparação passo adiante. Tanto a resolução como a transformação alegam ser orientadas para o processo. No entanto, para a resolução, o processo se desenvolve a partir do foco imediato no relacionamento onde apareceram os sintomas e a crise e comoção. A transformação vê o problema que se apresenta como uma oportunidade de abordar o contexto mais amplo, e compreender de explorar e compreender o sistema de relacionamentos e de padrões que geraram a crise. Procura abordar tantas questões mais imediatas como também os sistemas de modelos relacionais. Para tanto, é preciso uma visão de longo prazo, que enxergue mais além das ansiedades provocadas pelas necessidades mais prementes.

De modo resumido, ao quadro que segue (Quadro 4), destaca as diferenças entre resolução e transformação de conflitos.

Quadro 4 – Resolução de Conflitos/Transformação de Conflitos

Resolução de Conflitos/Transformação de Conflitos		
	Perspectiva da Resolução de Conflitos	Perspectiva da Transformação de Conflitos
Pergunta-chave	Como terminar algo que não desejamos?	Como terminar algo destrutivo e construir algo desejado?
Foco	Centrado no conteúdo	Centrado no relacionamento
Propósito	Chegar a um acordo e uma solução para o problema premente que gerou a crise.	Promover processos de mudança construtiva, incluindo soluções imediatas, mas não se limitando a elas.
Desenvolvimento do processo	Inserido e construído do relacionamento onde os sintomas de dissolução apareceram.	Vê o problema atual como oportunidade de resposta a sintomas, e envolvimento com sistemas, nos quais os relacionamos estão inseridos.
Estrutura temporal	O horizonte é o alívio, a curto prazo da dor, ansiedade e dificuldades.	O horizonte das mudanças está no médio e longo prazos, e o processo reage intencionalmente às crises ao invés de ser dirigido por elas.
Visão do Conflito	Vê a necessidade de desescalada do processo conflitual.	Vê o conflito como uma ecologia provida de dinâmica relacional, com vazante (desescalada do conflito a fim de buscar mudanças construtivas) e enchente (escalada do conflito para buscar igualmente mudanças construtivas).

Fonte: elaborado pela pesquisadora a partir de Lederach (2012, p. 48).

Lederach (2012) elabora um esquema, uma espécie de percurso, para a transformação de um conflito. Tal roteiro é composto por três fases de investigação. Na investigação 1 – que trata da situação presente - deve-se buscar nas questões imediatas, a sua história e seus padrões. As análises devem dar oportunidade de lembrar e reconhecer o passado e lançar a perspectiva de que é preciso modificar o futuro e isto só será possível com a transformação do conflito. A investigação 2 – que trata do horizonte futuro – busca responder às seguintes questões: “o que esperamos construir idealmente? O que gostaríamos de ver concretizado? Como tratar de todos os níveis: soluções imediatas e, ao mesmo tempo, padrões e estruturas de relacionamento subjacentes?” (Lederach, 2012, p. 52).

A Investigação 3 corresponde ao desenvolvimento do processo de mudança, que envolve uma teia de necessidades, relacionamentos e padrões presentes tanto no nível pessoal como relacional, cultural e estrutural.

A transformação nos compele a refletir sobre vários níveis e tipos de processo de mudança ao invés de nos dedicarmos unicamente a uma solução operacional. Os processos de mudança envolvem tanto o conteúdo episódico do conflito quanto seus padrões subjacentes. Nesse contexto o epicentro. É preciso conceber múltiplos processos de mudança que tratem das soluções para os problemas imediatos, ao mesmo tempo, processos que criam uma plataforma capaz de promover mudanças de longo prazo nos padrões relacionais e estruturais (Lederach, 2012, p. 53).

As três investigações: a situação presente, o horizonte do futuro que se prefere e o desenvolvimento de processos de mudança que interliguem o presente e o futuro desejado se constitui com iniciativas que acionam processos de mudança e promovem estratégias transformativas de longo prazo, enquanto oferecem, também, respostas às necessidades específicas e imediatas.

O trabalho com transformação de conflito requer o desenvolvimento de capacidades, tais como: 1) de olhar para além do problema focalizando o contexto que está por trás da solução imediata; 2) de pensar e agir sem se deixar prender pelos limites temporais de curto prazo, mantendo uma estratégia de longo prazo; 3) de redimensionar as metas das partes que estão em conflito de modo que passem a ser complementares, tentando alcançar respostas coesas entre tais metas; 4) de viver com contradições e paradoxos aparentes e 5) ouvir e engajar as vozes da identidade.

A habilidade de redimensionar as metas das partes que estão em conflito de para que se tornem complementares, tentando alcançar respostas coesas entre elas, vai ao encontro do que Galtung (2006) propõe para o método Transcend, uma vez que para Lederach (2012, p. 67),

também não é possível “lidar bem com a complexidade se concebermos nossas escolhas num esquema excludente e rígido do topo ‘ou/ou’. A complexidade exige de nós que desenvolvamos a habilidade de identificar as energias-chave da situação, mantendo-as ativas como metas inter-dependentes”.

E ainda, em relação à capacidade de ouvir e engajar vozes da identidade, Lederach (2012) enfatiza que isso corresponde a buscar o epicentro do conflito, para ver os padrões que se revelam no contexto subjacente à situação que se apresenta, de forma a baixar o nível da reatividade e aumentar a capacidade de ‘ouvir por trás da voz’, ou seja, de compreender como o conflito é percebido e como está sendo vivenciado.

Lederach (2012, p. 87) defende a transformação de conflitos, pois a as “abordagens da resolução pode resolver problemas, mas acaba por desperdiçar o grande potencial das mudanças construtivas”. E acrescenta: “Talvez o mais importante seja que a transformação de conflitos coloca diante de nós as grandes questões: Para onde estamos indo? Por que nos dedicamos a este trabalho? Em que podemos contribuir e o que gostaríamos de construir?” (Lederach, 2012, p. 87).

Apresentadas essas ideias, passamos para a relação entre educação para a paz e transformação de conflitos, ainda segundo Lederach (1997).

4.5 Educação para a paz e transformação de conflitos

Lederach (1997) enfatiza a complexidade dos conflitos contemporâneos que geram divisões baseadas em etnia, religião ou política, o que implica que a construção da paz deve ser um processo contínuo de reconciliação e restauração de relacionamentos. Ele argumenta que sociedades divididas são marcadas por narrativas históricas conflitantes e desconfiança mútua, o que dificulta iniciativas de paz.

A construção da paz é entendida como um conceito abrangente que engloba, gera e sustenta toda a gama de processos, abordagens e etapas necessárias para transformar o conflito em relações pacíficas mais sustentáveis. Envolve uma ampla gama de atividades e funções que antecedem e seguem os acordos de paz formais (Lederach, 1997, p. 73)¹.

¹ Peacebuilding is understood as a comprehensive concept that encompasses, generates, and sustains the full array of processes, approaches, and stages needed to transform conflict toward more sustainable, peaceful relationships. It involves a wide range of activities and functions that both precede and follow formal peace accords (Lederach, 1997, p. 73).

Tal construção, conforme explica Lederach (1997, p. 75)², requer a resolução de “questões estruturais, dinâmicas sociais de construção de relacionamentos e o desenvolvimento de uma infraestrutura de apoio à paz em diferentes níveis da sociedade — local, regional e nacional.” “A construção da paz sustentável exige um esforço coordenado que combine reconciliação, a transformação de relacionamentos e o fortalecimento das capacidades locais para criar uma infraestrutura de paz autossustentável. (Lederach, 1997, p. 77)³.

Além disso, Lederach (1997) enfatiza a necessidade de transformar as estruturas sociais que perpetuam a violência e a injustiça, promovendo uma cultura de paz que valorize a diversidade e a inclusão. E ainda,

A reconciliação pode ser compreendida tanto como um foco quanto como um lugar. Como uma perspectiva, ela é construída e orientada para os aspectos relacionais de um conflito. Como um fenômeno social, a reconciliação representa um espaço, um lugar ou local de encontro, onde as partes em conflito se encontram (Lederach, 1997, p. 30)⁴.

Para superar esses desafios, é necessário compreender as dinâmicas específicas de cada contexto local e utilizar a reconciliação como ferramenta hábil para construção do equilíbrio entre quatro elementos essenciais: verdade, misericórdia, justiça e paz. Nas palavras de Lederach (1997, p. 26-27)⁵:

A reconciliação deve encontrar maneiras de lidar com o passado sem ficar presa a um ciclo vicioso de exclusividade mútua inerente ao passado. As pessoas precisam e oportunidade e espaço para expressar, umas para as outras, o trauma da perda, o luto e a raiva que acompanham a memória das injustiças. A reconciliação cria um espaço onde verdade e misericórdia se encontram, e onde justiça e paz coexistem.

Para tanto, a reconciliação deve emergir do contexto local, respeitando os recursos culturais e sociais presentes no cenário de conflito e as soluções não podem ser impostas de fora.

² The approach includes addressing structural issues, social dynamics of relationship building, and the development of a supportive infrastructure for peace across different levels of society – local, regional, and national (Lederach, 1997, p. 75).

³ Sustainable peacebuilding requires a coordinated effort that combines reconciliation, the transformation of relationships, and the strengthening of local capacities to create a self-sustaining infrastructure of peace (Lederach, 1997, p. 77).

⁴ Reconciliation can be thus understood as both a focus and a locus. As a perspective, it is built on and oriented toward the relational aspects of a conflict. As a social phenomenon, reconciliation represents a space, a place or location of encounter, where parties to a conflict meet (Lederach, 1997, p. 30).

⁵ Reconciliation must find ways to address the past without getting locked into a vicious cycle of mutual exclusiveness inherent in the past. People need opportunity and space to express to and with one another the trauma of loss, grief, and the anger that accompanies the memory of injustices. Reconciliation creates a space where truth and mercy meet, and where justice and peace coexist (Lederach, 1997, p. 26-27).

“A construção sustentável da paz requer uma estrutura profundamente enraizada no contexto local, ao mesmo tempo em que é apoiada por recursos externos” (Lederach, 1997, p. 94)⁶.

Consideramos importante ressaltar que Lederach (1997) menciona que a educação deve envolver o processo de transformação de conflitos, ou seja, ela deve ser vista como um processo de ação-reflexão, no qual as pessoas são convidadas a participar ativamente no desenvolvimento e aplicação de estratégias e práticas de construção da paz. No caso, não se trata de usar uma ferramenta para educar, mas educar com a transformação de conflitos, ou seja, promover a educação para a paz. “Preparar-se adequadamente é vital para o sucesso na construção da paz. Isso inclui compreender o contexto do conflito, identificar os atores e suas necessidades e criar um quadro estratégico que seja tanto adaptável quanto focado em objetivos de longo prazo” (Lederach, 1997, p. 125)⁷.

4.6 Considerações sobre ir para além do conflito

Tanto Galtung (2006) quanto Lederach (2012) colocam a perspectiva de ir para além do conflito, pela transcendência e pela transformação, respectivamente. Ambos elaboram etapas para se alcançar este feito e, de certa forma, nota-se a importância da contextualização do conflito, ou seja, da busca das origens ou dos epicentros. Em ambos não se trata de atender uma parte ou outra, mas de depois de compreender cada uma delas, construir uma ambiência que propicie às partes envolvidas a construção de um novo olhar para o conflito, de modo que assim seja possível transformá-lo ou transcendê-lo.

É importante pensar como tais concepções e mesmo a vivência com a transformação ou transcendência de conflitos pode adentrar o ambiente escolar e, de modo específico, que interessa nessa pesquisa, no ensino superior. Seria por meio de uma disciplina, de um ensino por projetos para trabalhar com conflitos reais, com projetos interdisciplinares?

Em uma disciplina, ou em assuntos que promovam a educação para a paz, tais concepções e vivências poderiam ser contempladas? Antes de sugerir caminhos para essa questão, vejamos como os documentos oficiais tratam da educação para a paz e, em que medida, envolvem a questão da transformação de conflitos ou a transcendência dos mesmos.

⁶ Sustainable peacebuilding requires a framework that is deeply rooted in the local context while being supported by external resources (Lederach, 1997, p. 94).

⁷ Preparing adequately is vital to the success of peacebuilding. This includes understanding the context of the conflict, identifying the actors and their needs, and creating a strategic framework that is both adaptive and focused on long-term goals.

5 ANÁLISE DOCUMENTAL E TRANSFORMAÇÃO/TRANSCENDÊNCIA DE CONFLITOS

Este capítulo apresenta uma leitura dos seguintes documentos: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Plano Nacional de Educação (PNE), Base Nacional Comum Curricular (BNCC), Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) e Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs). As Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) dos Cursos Superiores de Pedagogia, de licenciatura, formação pedagógica para graduandos em licenciatura e segunda licenciatura, Direito, Ciências Políticas e Relações Internacionais foram as selecionadas. Isto porque as que tratam de formação de professores, em geral, são relevantes por envolver profissionais que futuramente irão exercer suas atividades na educação básica, enquanto os demais, de algum modo, estão vinculados com resolução de conflitos.

A leitura será guiada pelas seguintes palavras: Paz, Educação para a paz, Cultura da paz, Violência, Conflitos, Não-violência, Resolução pacífica de conflitos e Diálogo, Transformação de Conflitos, Direitos Humanos, Dignidade, esperança e felicidade, Respeito, ética, diversidade, igualdade, tolerância, desenvolvimento, solidariedade, cooperação e empatia. Todas essas palavras permeiam os conceitos e as ideias de autores que compõem a fundamentação teórica da pesquisa, como Salles Filho, Guimarães, Galtung e Lederach, bem como são basilares para a proposta de educação para a paz e pedagogia da convivência.

Selecionamos os trechos dos textos dos documentos mencionados tendo as palavras mencionadas como guia e os organizamos em uma tabela. Em seguida, elaboramos uma síntese, para cada um dos documentos, para assim mostramos se eles incorporam os conceitos de transcendência e transformação de conflitos.

5. 1 A Legislação Federal vigente relativa à educação nacional

A partir da previsão constitucional do direito à educação, outros institutos normativos educacionais foram expedidos, cada qual com sua função normativa. A LDB, estabelecida pela Lei 9.394/96 (Brasil, 1996), regulamenta todo o sistema educacional, ensino público e particular, e organiza o ensino básico e superior, bem como estabelece as diretrizes e bases da educação no Brasil.

O inciso I do artigo 9º, dessa lei, em respeito à previsão constitucional, determina que a cada dez anos deve ser expedido pelo Ministério da Educação (MEC), juntamente com Estados, Distrito Federal e Municípios, o Plano Nacional de Educação (PNE) – atualmente estabelecido

pela Lei 13.005/14 (Brasil, 2014), que deve propor metas para melhorar a qualidade da educação básica (infantil, fundamental e ensino médio). Ambos os institutos legais (LDB e PNE) são editados por lei federal e servem como base de orientação, com diretrizes e metas para todo ensino formal brasileiro. Cabe a LDB definir os princípios orientadores da educação, que deve promover a igualdade e assegurando que todos tenham acesso a uma formação integral e cidadã.

A partir dessas legislações, outras normas de política pública educacional foram expedidas. São elas:

- a) a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), por meio da Lei nº 13.415/2017 (Brasil, 2017a), que diretriz obrigatória e unificada para todos os sistemas de ensino no Brasil, que estabelece padrões para que seja propiciada uma educação equitativa e de qualidade, com as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver durante a educação básica;
- b) os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (Brasil, 1997), expedidos com base na LDB e na BNCC, pelo Ministério da Educação (MEC), sem força obrigatória e por meio de Resolução, visa orientar o sistema educacional quanto à elaboração de currículos, para que a educação promova o respeito a diversidade e a inclusão de temas transversais e metodologias de ensino. Contudo, estes últimos estão mais focados em diretrizes gerais e não têm o mesmo alcance normativo que a BNCC detém. Seu objetivo é o desenvolvimento do aluno, tanto intelectualmente como no âmbito pessoal e social, tornando-o capaz de desenvolver atitudes e habilidades para lidar com a vida em sociedade;
- c) as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) (Brasil, 2013), também expedidas pelo MEC, por meio de Resolução, que atuam como parâmetros curriculares, porém voltados aos cursos de graduação e pós-graduação, com orientações para o desenvolvimento de competências e habilidades durante sua formação acadêmica. Visam garantir a qualidade da educação superior no Brasil, promovendo uma formação que articule teoria e prática, e preparando os alunos para os desafios do mercado de trabalho e do exercício da cidadania.

Vamos destacar especificidades, inicialmente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), valendo-se de uma análise com as seguintes palavras condutoras: Paz, Educação para a paz, Cultura da paz, Violência, Conflitos, Não-violência, Resolução pacífica de

conflitos e Diálogo, Transformação de Conflitos, Direitos Humanos, Dignidade, esperança e felicidade, Respeito, ética, diversidade, igualdade, tolerância, desenvolvimento, solidariedade, cooperação e empatia, todas advindas dos conceitos desenvolvidos pelos autores que apresentamos nos capítulos anteriores.

5.2 Transformação/Transcendência de conflitos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996), além das diretrizes gerais de educação, também destaca a necessidade de valorização dos professores e demais profissionais da educação, garantindo formação adequada e condições de trabalho. Passemos a analisar essa legislação em torno do nosso tema de pesquisa.

De acordo com Salles Filho (2019), como mencionamos anteriormente, a Comissão de Educação da Câmara dos Deputados promoveu uma audiência pública voltada à discussão da cultura de paz, que originou a criação de uma Comissão Parlamentar de Cultura de Paz, responsável por estabelecer o entendimento sobre cultura de paz no contexto da LDB (Brasil, 1996). Com isso, a Lei nº. 13.663/2018 (Brasil, 2018b) recebeu dois incisos no artigo 12⁸, com recomendações para que os estabelecimentos de ensino estabeleçam ações de combate à violência e que promovam a cultura de paz. E ainda, o artigo 35 da LDB - mesmo estando voltado ao ensino médio -, destaca que o educando deve ter uma “preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (Brasil, 1996).

Das análises- norteadas pelas palavras anunciadas – que nos levou a captar todas os trechos em que elas aparecem, e que foram postos em uma tabela (Apêndice 1) –, de modo resumido, podemos destacar que:

- a) A cultura de paz é tratada como um tema que deve ser objeto de ações a serem realizadas pelas instituições de ensino e não há referência à inserção de conteúdo para uma disciplina;
- b) Paz, educação para a paz, conflitos, não-violência, resolução pacífica de conflitos e diálogo e transformação de conflitos não aparecem no texto;

⁸ Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente à intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; X – estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas (Brasil, 1996).

- c) Violência é tratada como tema transversal a ser desenvolvido no ensino básico e voltado para a violência escolar, contra criança, adolescente ou mulher. Na formação de professores apenas violência sexual é recomendada;
- d) Direitos humanos estão inseridos como tema transversal também e para serem abordados no ensino básico, com o propósito de prevenir a violência contra crianças, adolescentes e mulheres;
- e) Valores indicados como fundamentais para a educação para a paz (EP), como cidadania e solidariedade, são tratados de forma positiva como basilares para o desenvolvimento pleno do aluno; ética é citada apenas no ensino médio; igualdade, apenas para confirmar o acesso de forma igualitária ao ensino a todos;
- f) diversidade, somente no ensino religioso, enquanto dignidade, esperança, felicidade e empatia não constam no texto;
- g) não há qualquer determinação na LDB quanto à inserção de uma disciplina específica de EP envolvendo a ciência da paz, como determina a diretriz de EP da Unesco.

Mesmo de forma indireta, não se acolhe a ideia de uma educação para a paz, pois os termos conflitos, não-violência, resolução pacífica de conflitos, diálogo e transformação de conflitos estão ausentes. Outros, como a violência, só envolve a sexual e escolar contra crianças, adolescentes e mulheres; diversidade e direitos humanos aparecem disjuntos, e ética e democracia estão em diferentes graus do ensino, como a ética, no ensino médio, e democracia, no ensino básico.

Apesar de constar na parte conceitual do texto da lei, a cultura de paz está citada tão somente como uma incumbência voltada à promoção de ações a serem estabelecidas pelas instituições de ensino escolares. No entanto, limitar construção da cultura de paz à promoção de ações paralelas negam a amplitude e a importância dada pela Unesco.

É importante ressaltar que a LDB dá relevância a valores como solidariedade, cidadania, que também são basilares na EP. e a formação para o desenvolvimento pleno foram previstos como sendo fundamentos e princípios da educação. Dentro dessa perspectiva, e dentro da mesma interpretação extensiva dada ao texto constitucionais, mesmo não a EP não estando expressamente disposta na LDB, pode-se entender que por meio desses valores humanos a EP é igualmente, um dos fundamentos da educação, pois que são elementos-chave indispensáveis

na pedagogia da paz, e inclusive, são valores considerados essenciais, e metas e finalidades estabelecidas pela ONU e pela Unesco que devem ser cumpridas pelo sistema de ensino.

Podemos concluir que apesar da LDB já incorporar alguns valores humanos e temas que devem ser tratados através da educação, pela nossa análise, o legislador não tem conhecimento da existência da ciência da paz (PP), e consequentemente de todos os conteúdos, conceitos e elementos da pedagogia da paz e da EP, já que somente alguns deles foram inseridos no texto legal, e ainda, de forma dispersa, restrita e limitada, sem homogeneidade para toda a educação formal. A forma da redação do texto legal dá margem para interpretações discricionárias e subjetivas por parte das instituições de ensino, e coloca em risco de que haja doutrinação política através da educação. Cultura de paz e a EP são temas científicos e que abrangem uma multidisciplinaridade de temas, conceitos e valores humanos, e claramente, não são de conhecimento dos órgãos públicos legislativos e educacionais.

Há de se acrescentar ainda o fato de que a LDB não unifica os elementos-chave citados para todos os degraus de formação do ensino como determina a Unesco, deixando à cargo exclusivo das instituições de ensino promover a Cultura de paz por ações isoladas e sem nenhuma referência de como fazê-las. Nem tão pouco, determina que haja uma disciplina eixo unificando os conceitos científicos em torno do tema.

A partir dessas reflexões, propomos que: a) a EP seja incorporada em todo o ensino formal como uma disciplina específica; b) todas as instituições de ensino, inclusive os órgãos públicos e universidades devem desenvolver não só ações paralelas com projetos de uma cultura de paz, mas inserir a EP em todos os currículos pedagógicos; e c) caso as instituições de ensino e os órgãos públicos educacionais continuem negligenciando as recomendações da Unesco quanto à inserção da EP no currículo do ensino formal, a consequência, a médio e longo prazo, caracterizará a ausência da implementação de uma cultura da paz. A seguir, abordaremos o Plano Nacional de Educação (PNE).

5.3 Transformação/Transcendência de conflitos no Plano Nacional de Educação (PNE)

O PNE (Brasil, 2014) estabelece princípios e orientações sobre como o currículo deve ser estruturado, incluindo a sugestão de temas transversais, bem como estabelece diretrizes, metas e estratégias para a educação brasileira no decênio de 2014 a 2024. Além disso, o PNE busca garantir o acesso, a permanência e a qualidade da educação, abordando aspectos como inclusão, valorização dos profissionais da educação e promoção de direitos humanos. É um

documento de política educacional que orienta todas as esferas da educação, desde a educação básica até a superior.

O PNE atual – que está em vigor até 2025 - foi estabelecido pela Lei no. 13.005/2014 (Brasil, 2014) e ao contrário da LDB, inclui algumas das Metas da Agenda 2030 da ONU e os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS), em particular os ODS 4.7. Essa meta visa garantir que todos os alunos adquiram os conhecimentos e habilidades necessários para promover o desenvolvimento sustentável, incorporando ainda os objetivos do PNEDH – que veremos mais adiante - estabelecendo metas para a promoção da educação em direitos humanos nas escolas públicas e privadas e incentivando a formação de professores. O PNE prevê, entre suas diretrizes, o fortalecimento de uma cultura de paz e respeito à diversidade.

Em virtude do aumento da violência escolar e do bullying, e com a finalidade de que Estados e Municípios pudessem organizar seus próprios planos estaduais e municipais de ensino, inserindo tais temas, o PNE 2014-2024, já determinava em seu texto as seguintes diretrizes, apesar da cultura de paz ter sido inserida na LDB apenas em 2018.

Em seguida, apresentamos os resultados de análise que envolveu as palavras já mencionadas, com a separação dos textos em que elas estão presentes, a distribuição em uma tabela (Apêndice 2) que, em síntese, são os seguintes:

- a) a cultura de paz é tratada como estratégia da educação básica e está ligada diretamente ao combate da violência nas escolas, da violência doméstica e sexual;
- b) paz, educação para a paz, conflitos, não-violência, resolução pacífica de conflitos e diálogo e transformação de conflitos não aparecem no texto do PNE;
- c) direitos humanos juntamente com cidadania com ênfase em valores morais e o valor moral da diversidade são referenciados como diretrizes da educação, juntamente com a sustentabilidade socioambiental;
- d) valores indicados na EP como ética, tolerância, cooperação e solidariedade não são tratados pelo PNE;
- e) a igualdade consta apenas para confirmar o acesso de forma igualitária ao ensino a todos; a diversidade reporta-se à promoção de diversidade cultural e da equidade da educação envolvendo comunidades indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência; e
- f) não há qualquer referência à inserção de uma disciplina de EP.

Assim, o PNE 2014-2024, em vigor até a data da conclusão da pesquisa, não propõe tratar a educação para a paz como uma disciplina, para que os conceitos de paz, violência e conflito pudessem ser tratados com o rigor científico necessário. Salles Filho e Salles (2018) ao traçarem o histórico legislativo nacional com relação aos temas de Cultura da paz e EP, reforçam a importância dos conceitos de paz, conflito e violência serem tratados de forma científica e ampla pela educação.

A partir desta constatação argumentamos que uma Educação para a Paz, como o campo pedagógico da Cultura de Paz, se encontra justamente no interior das relações entre a violência (em suas múltiplas formas), os conflitos (em suas diferentes manifestações) e a paz (com suas acepções diversas). Com isso, dizemos que as abordagens sobre a paz nas escolas, se não vierem acompanhadas de uma dimensão conceitual mínima, nestes três campos, tem seu potencial reduzido em termos de sustentabilidade em programas e projetos, pois poderão ficar concentradas em apenas um destes aspectos (Salles Filho; Salles, 2018, p. 190).

Sendo assim, indo ao encontro do que mencionam Salles Filho e Salles (2018), a nossa proposta inicial é a de que a EP venha a ser uma disciplina, principalmente no Ensino Superior. Em seguida, vamos olhar atentamente para a BNCC.

5.4 Transcendência e transformação de conflito em Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC é um documento educacional normativo publicado em 2017 e que baseia nas diretrizes estabelecidas pelos PCNs (Brasil, 2017b), mas com enfoque no que deve ser ensinado nas instituições de ensino, nas aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da educação básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o PNE 2014-2024. Determina, portanto, as competências e habilidades que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da educação básica, sendo considerada uma evolução dos PCNs, oferecendo uma estrutura mais uniforme para o currículo nacional.

Expedida pelo Ministério da Educação (MEC) e de acordo com as recomendações emitidas pela ONU e pela Unesco, e aderidas por nosso Estado, a BNCC (Brasil, 2018a) deve prever que a educação promova o desenvolvimento de competências socioemocionais como empatia, cooperação, resolução pacífica de conflitos, respeito à diversidade, promoção da educação para a cidadania global, por meio da EP. Assim, o propósito final é preparar os alunos para atuarem de forma ética e responsável no mundo globalizado, promovendo valores de paz e respeito aos direitos humanos.

Da análise dos trechos encontrados na BNCC, seguindo as mesmas etapas já mencionadas nas análises anteriores (Apêndice 3), destacamos:

- a) a cultura de paz e a paz são tratadas como estratégia da educação básica e vinculadas ao ensino religioso, e no ensino fundamental, também à disciplina de História, envolvendo principalmente o combate à violência contra populações marginalizadas, negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres, entre outros;
- b) Educação para a paz, transformação de conflitos e não violência não aparecem no texto da BNCC);
- c) Ao apresentar o termo violência os textos tratam de ‘combate à violência’ contra populações marginalizadas;
- d) Os conflitos, que precisam ser combatidos, devem ser tratados no ensino de Artes (ensino básico), Língua Inglesa (ensino fundamental), e deve ser tratado igualmente nas disciplinas de Geografia e História (anos finais), com foco nos conflitos internacionais;
- e) Resolução pacífica de conflitos e diálogo aparecem como competências gerais da BNCC e vinculados ao ensino do respeito comum, aos direitos humanos e à diversidade em suas múltiplas manifestações sociais e devem estar presentes no ensino infantil, por meio de brincadeiras e interações; no ensino religioso, de língua inglesa, história e artes, no ensino fundamental, porém sem qualquer previsão curricular específica;
- f) Direitos humanos é tratado como uma das competências gerais da BNCC e isoladamente vinculado à cultura de paz, e deve ser objeto da disciplina de Ensino religioso (ensino básico) e em História (ensino fundamental), desde que relacionada à cidadania, à diversidade e voltada ao combate da violência;
- g) tolerância, felicidade e esperança vinculados à EP não são tratadas pela BNCC;
- h) Valores como empatia, respeito, cooperação e diversidade apesar de inseridas como Competências Gerais da BNCC, são valores que aparecem apenas em algumas disciplinas dos anos finais do ensino fundamental: respeito (Artes, Linguagens, Língua inglesa, Geografia e História), sendo uma temática ligada ao conflito e a convivência dentro do tema diversidades; cooperação (Linguagens e História); ética (Linguagens); empatia (História) e diversidade (Língua inglesa e História).

‘intolerância e desigualdades’ também são temas a serem tratados pela disciplina de Geografia. dignidade igualmente é referenciada apenas nos anos finais do ensino fundamental e voltado para as diferenças étnico-raciais e culturais e na disciplina de Geografia;

- i) Desenvolvimento, igualdade, respeito e solidariedade podem ser desenvolvidos em temas transversais;
- j) não há qualquer determinação na BNCC quanto à inserção de uma disciplina EP;
- k) A cidadania pode ser abordada no Ensino Religioso e está relacionada à cultura de paz no ensino básico, de forma interdisciplinar e transdisciplinar no ensino fundamental;
- l) A democracia pode ser tratada pelo Ensino Religioso e como tema transdisciplinar no ensino fundamental.
- m)

Com isso, concluímos que a BNCC não avança no sentido de sugerir a incorporação da disciplina EP, mantendo os conceitos que a embasam com possíveis temas transversais ou como temas para ser abordados de modo inter ou transdisciplinar. Com isso, de um lado, é possível que não se mantenha como propósito a formação integral dos alunos como cidadãos conscientes e respeitosos, capazes de promover valores de paz, solidariedade, respeito à diversidade, e a transformação pacífica de conflitos, na forma determinada pela Unesco. De outro, não há avanço em relação à transcendência/transformação de conflitos, apenas se reafirma a ideia de prevenir a violência. Em seguida, tratamos dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

5.5 Transcendência/Transformação de conflitos nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)

Os PCNs (Brasil, 1997), são expedidos pelo Ministério da Educação (MEC), com base na LDB e na BNCC, por meio de Resolução, com a função de orientar o sistema educacional quanto à elaboração de currículos escolares em todo país – principalmente voltado para Secretarias e unidades de ensino público. Estão focados em diretrizes gerais que visam o desenvolvimento integral do aluno.

Consta em Brasil (1997), a proposta de que a aprendizagem abranja conteúdos que propiciem o desenvolvimento de capacidades de relação interpessoal, cognitivas, motoras, estéticas, de inserção social, de transformações científicas e tecnológicas, de discussão ético-valorativa da sociedade, para o exercício da cidadania e que favoreça a compreensão e intervenção

nos fenômenos sociais e culturais, nacionais e universais, ou seja, tornando o aluno capaz de interferir criticamente na realidade para transformá-la.

Ao analisar o texto da Apresentação dos PCNs (Brasil, 1997), valendo-se dos termos: paz, educação para a paz, violência, conflitos, não violência, resolução pacífica de conflitos e diálogo, direitos humanos, dignidade, esperança e felicidade, respeito, ética, diversidade, igualdade, tolerância, desenvolvimento, solidariedade, cooperação e empatia, que foram alocados em uma tabela (Apêndice 4), de modo resumido, podemos destacar que:

- a) educação para a paz, cultura de paz e não-violência não são abordados; assim como estão ausentes temas e conceitos essenciais da EP como paz e violência, conflitos, resolução pacífica de conflitos e diálogo;
- b) direitos humanos são abordados como temas transversais (TCTs) e somente em algumas disciplinas, como História, Geografia, Sociologia e nas Ciências Naturais;
- c) esperança e felicidade não constam do texto; igualdade, dignidade e solidariedade constam como temas relativos à ética; cooperação é visto como objetivo para a convivência em grupo e realização de tarefas conjuntas; diversidade como elemento guia para adaptações curriculares e regionais, bem como para criação de ambientes inclusivos;
- d) cidadania e democracia são consideradas como fundamentais para que a escola possa garantir garantam a socialização e o desenvolvimento de capacidades que favoreçam a compreensão e intervenção nos fenômenos sociais e culturais.

Sendo assim, podemos enfatizar que há aspectos da EP que foram mencionados como meio ambiente, direitos humanos e pluralidade cultural, mas são considerados temas contemporâneo transversais (TCTs). Os temas transversais se constituem como uma inovação apresentada pelos PCNs. Os TCTs são temas que atravessam – ou deveriam atravessar - todas as ciências ao longo da educação, abordando alguns valores de referência que integram o exercício pleno da cidadania e da vida democrática. Os TCTs (Brasil, 2019b) -atuais estão dispostos em seis microáreas temáticas: ciência e tecnologia, cidadania e civismo (direitos humanos, vida familiar e social), saúde, meio ambiente, economia (trabalho e finanças) e multiculturalismo (diversidade cultural), com objetivo de abordar as problemáticas sociais em geral, sejam elas regionais ou universais, podendo ser abordados de forma de acordo com os valores de cada instituição educacional.

Os TCTs são trabalhados na prática em forma de projetos escolares e quando foram instituídos nos anos 90, tinham como propósito operar como uma educação para a cidadania, com a função de orientar os conteúdos disciplinares de forma a abranger temas de acordo com contexto social, cultural e histórico do momento. Os temas transversais "tratam de processos que estão sendo intensamente vividos pela sociedade, pelas comunidades, pelas famílias, pelos alunos e educadores em seu cotidiano" (Brasil, 1998, p. 26).

O PCN da Pluralidade Cultural (Brasil, 1997) têm como objetivo valorizar a diversidade étnica, cultural, religiosa e social do povo brasileiro, incentivando a compreensão e a convivência pacífica entre os diferentes grupos sociais e culturais, no entanto, com foco na 'exclusão social' e visando o combate ao preconceito, discriminações, a desigualdade social, a dominação e a exploração socioeconômica e política.

O PCN do Meio Ambiente (Brasil, 1997) visa orientar os estabelecimentos a desenvolver nos alunos uma consciência ecológica que esteja relacionada à convivência sustentável. No entanto, em nossa visão, a EDS e a ODS, propostos pela ONU e o conteúdo da EP, recomendado pela Unesco, busca tratar do tema de forma mais abrangente, no sentido não só do zelo ao meio ambiente natural, mas abrangendo todos os demais assuntos que englobam o desenvolvimento humano sustentável.

E por fim, o PCN específico voltado para a educação em direitos humanos, denominado Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) (Brasil, 2003), publicado posteriormente pelo MEC em 2003, deve permear todo o currículo escolar, enfatizando o respeito aos direitos fundamentais de todos os seres humanos, a promoção da justiça social, e a defesa da igualdade e dignidade.

Vejamos a seguir os avanços desses documentos derivados, em relação à questão dos conflitos e a educação para a paz.

5.5.1 O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH)

O PNEDH, iniciado em 2003, é um documento que visa promover a educação em direitos humanos em todos os níveis de ensino, consistente em um plano específico para o setor educacional, voltado para incorporar os direitos humanos na educação formal e não formal, promovendo mudanças culturais e comportamentais.

Este documento trata exclusivamente da educação em direitos humanos. Há explicações de como essa temática deve ser inserida em currículos escolares, projetos pedagógicos e ações educativas, para propiciar a formação cidadã e a capacitação de profissionais da educação.

Deste modo, cumpre o papel de guia operacional para escolas, universidades, organizações não governamentais (ONGs) e outros setores educacionais, orientando diretamente professores, gestores escolares e políticas educacionais no dia a dia.

A versão definitiva do PNEDH foi publicada em 2006 e preconiza a construção de uma cultura de direitos humanos por meio da educação, com a finalidade de alterar o quadro de graves violações aos direitos humanos no país e na condição de política pública. Assim, é um documento orientador e fomentador de ações educativas, para a educação formal e não-formal, nas esferas pública e privada (área de mídia, jurídica e de segurança pública). De certo modo, antecedeu às recomendações da Década das Nações Unidas para a Educação em Direitos Humanos e para uma cultura de paz (1995-2004).

Essa iniciativa adotou princípios estabelecidos na Recomendação de 1974 da Unesco, que propõe a promoção de uma educação transformadora e inclusiva, da cidadania e da cultura de paz, contendo diretrizes e propostas que orientam ações em diversas áreas, incluindo educação, na formação de profissionais ligados à justiça e segurança (como juízes, advogados, policiais, defensores, peritos, investigadores, etc.) e na mídia (revistas, jornais, rádios, televisão, etc.).

Sua implementação na educação formal ocorre exclusivamente através da educação em direitos humanos, desenvolvendo projetos e atividades através da realização de seminários, oficinas e debates sobre temas como direitos humanos, igualdade de gênero, diversidade étnica, e combate à violência escolar. Esses projetos integram o currículo escolar e constroem um ambiente de reflexão crítica e ação voltada para a transformação social. O PNEDH subsidia as Diretrizes Nacionais de Educação em Direitos Humanos (DNDH), as quais tem a função de subsidiar as escolas e os sistemas de ensino na construção de ambiências que fomentem a consciência dos direitos humanos, promovam a cidadania e a democracia, ao desenvolver valores e habilidades necessárias para o respeito aos direitos humanos. Em seu artigo nono, prevê a obrigatoriedade de os direitos humanos estarem presentes em todos os cursos superiores de formação profissional.

O PNEDH é o texto legislativo de todo sistema de educação nacional que mais se aproxima de uma pedagogia da paz. Isto porque esclarece que tanto o Ensino infantil, fundamental, médio e superior, como a mídia e sistemas de segurança e justiça devem contribuir para a construção na construção de uma cultura voltada para o respeito aos direitos fundamentais da pessoa humana, formando cidadãos mais conscientes de seus direitos, dos meios para a sua proteção e voltados para o fortalecimento do Estado Democrático de Direito e da Cultura de paz. E ainda,

o Ensino superior de inserir temas de direitos humanos em seus currículos e promover atividades de extensão e pesquisa voltadas para a construção de uma cultura de paz através dos direitos humanos. Consta ainda que a contribuição do ensino superior na área da educação em direitos humanos implica a consideração dos seguintes princípios:

- a universidade enquanto depositária e criadora de conhecimento é uma instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e com a cidadania;
- na área do ensino, as atividades acadêmicas devem estar voltadas para a formação de uma cultura nacional baseada nos direitos humanos como tema transversal, criando programas interdisciplinares específicos nos cursos de graduação e de pós-graduação;
- ao nível da pesquisa, deve ser incentivada a criação de linhas interdisciplinares e interinstitucionais relacionadas ao tema dos direitos humanos, com apoio dos organismos de fomento;
- no campo da extensão universitária, devem ser desenvolvidos programas para a formação de professores de diferentes redes de ensino, assim como demais agentes de educação em direitos humanos em nível local, regional e nacional, de modo a configurar uma cultura educativa nesta área (Brasil, 2003, p. 24).

E ainda aborda o ensino dos direitos humanos na educação não formal e na formação de professores para ações direcionadas à prevenção da violência escolar.

Na leitura do texto mais recente do PNEDH (Brasil, 2003), guiada pelas palavras já mencionadas e repetindo os mesmos procedimentos (Apêndice 5), destacamos que:

- a) Os conceitos de paz e violência, bem como a concepção de educação para a paz não constam no texto, e quando aborda a questão da violência se reporta à violência social e à política, com foco nos anos de 1960 e 1970, em que houve tortura e abuso de autoridade; violência escolar e abuso sexual, no ensino básico, e violência institucionalizada com foco no ensino superior e para profissionais de segurança e justiça;
- b) Cultura de paz, em cumprimento às determinações dos instrumentos internacionais relativos aos direitos humanos, envolve a Educação básica e os profissionais de Mídia, que são requisitados para tratar da diversidade cultural;
- c) Conflito vincula-se à ideia de defesa e valorização dos direitos humanos e ao combate à violência sexual e física, enquanto a resolução de conflitos se reporta à educação básica, para contribuir na identificação de violação dos direitos humanos;
- d) Não-violência consta apenas como princípio da educação de profissionais de mídia dentro da perspectiva emancipatória dos meios de comunicação, não contemplando os diversos níveis de educação;

- e) A expressão ‘resolução de conflitos’, presente no texto, se reporta ao combate da violência escolar na educação básica, enquanto os programas, projetos e cursos de capacitação de mediação de conflitos estão voltados para a educação de profissionais da Justiça e Segurança;
- f) Ao mencionar ‘direitos humanos’ o documento dá importância da efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e da cultura de paz, sempre vinculados à dimensão histórica, valores e atitudes e práticas sociais, instrumentos de defesa e reparação de violações, bem como dá importância também a valores como tolerância, justiça social, sustentabilidade, inclusão e solidariedade, para a educação formal, não formal, sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, ficando de fora todas as demais áreas da sociedade;
- g) A diversidade, o respeito e a responsabilidade estão vinculados ao desenvolvimento social e emocional, na educação básica; a tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante, por meio da interdisciplinariedade, transdisciplinariedade e transversalização, com disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração deve ser priorizada na educação superior. A mediação de conflitos, por sua vez, está prevista para sistemas de justiça e segurança e, por fim, cabe à mídia a divulgação dos direitos humanos e reforço dos valores de não-violência e respeito aos direitos humanos;
- h) Dignidade e ética estão vinculadas à educação superior e às mídias;
- i) cidadania, solidariedade, cooperação e diversidade são tratadas como temas de direitos humanos.

A partir desta síntese, podemos ressaltar que a cultura da paz é traduzida pelo combate à violência escolar e à atuação da mídia, sendo que a construção dessa cultura no ensino superior contempla profissões envolvidas com a mídia, segurança pública e jurídica. E ainda, o foco está na paz negativas, pois a resolução de conflitos é tratada como solução, principalmente para violência escolar.

5.5.2 Programas de Educação para a Sustentabilidade e Cidadania Global

Programas educacionais focados no desenvolvimento sustentável, inspirados pelas diretrizes da Unesco sobre Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS), também são

implementados no Brasil. No entanto, estão voltados para questões ambientais, como o Programa Nacional de Educação Ambiental (PNEA), que incentiva a educação para a sustentabilidade e o combate às mudanças climáticas, em consonância com os ODS. A educação para a sustentabilidade no Brasil também está fortemente presente em programas regionais e municipais, com atividades que buscam integrar conceitos de cidadania global e responsabilidade ambiental nos currículos escolares.

Vale ressaltar, que o conceito de sustentabilidade da ciência da paz não se reporta somente ao meio ambiente como está sendo desenvolvido na educação, pois envolve também o respeito ao próximo, incluindo as gerações presentes e futuras, à diferença e à diversidade (multiculturalidade), e aos recursos existentes no planeta que habitamos.

A educação para o desenvolvimento sustentável não deve ser equiparada à educação ambiental. Educação ambiental é uma disciplina bem estabelecida, que enfatiza a relação dos homens com o ambiente natural, as formas de conservá-lo, preservá-lo e de administrar seus recursos adequadamente. Portanto, desenvolvimento sustentável engloba educação ambiental, colocando-a no contexto mais amplo dos fatores socioculturais e questões sociopolíticas de igualdade, pobreza, democracia e qualidade de vida. A perspectiva de desenvolvimento – envolvendo mudança social e evolução das condições – é também central para qualquer análise do desenvolvimento sustentável. O conjunto de objetivos de aprendizagem do desenvolvimento sustentável é, portanto, de largo alcance. Desenvolvimento sustentável deve ser integrado em outras disciplinas e não pode, em função do seu alcance, ser ensinado como uma disciplina independente (Unesco, 2005, p. 46).

Assim, eles não cumprem as orientações da Unesco e não estão de acordo com o conteúdo da EP. Ainda segundo os pressupostos da orientação da Unesco (2005, p. 20), a EDS, assim como as ODS devem ser aplicadas a todas as pessoas, independentemente de idade e profissão, devendo ser parte do aprendizado ao longo da vida, e envolvendo todos os espaços de aprendizagem possíveis – formal; não formal e informal –, desde a primeira infância até a idade adulta e servirem de guia ao longo do percurso de todo o sistema educacional – da pré-escola até a educação superior.

5. 6 Transcendência/Transformações de conflitos nas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs)

As DCNs se aplicam à educação superior e fornecem orientações para os cursos de graduação, estabelecendo competências e habilidades necessárias para a formação desses estudantes. Para este item selecionamos as DCNs para os cursos de formação de profissionais relativos à educação (professores da educação básica, licenciatura e pedagogia), bem como as relativas aos cursos superiores de Direito, Ciências Políticas, Relações Internacionais.

5.6.1 Análise das DCNs dos cursos superiores de formação de profissionais de educação

Desde a LDB, foram expedidas resoluções elaboradas e aprovadas no âmbito do CNE/MEC, que orientam a formação dos profissionais da educação, estando em vigor as abaixo listadas:

- a) A formação de professores da educação básica (cursos de licenciatura, formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) - Resolução CNE/CP nº 2/2015 (Brasil) e a Resolução CNE/CP 4/2024 (Brasil, 2024);
- b) A formação de profissionais de Pedagogia - Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006);
- c) A formação inicial de professores para a educação básica - Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019a), institui a Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação).

Todos os textos acima foram igualmente analisados de acordo com os parâmetros utilizados nos documentos acima escritos, utilizando as mesmas palavras selecionadas e indicando os conteúdos encontrados em cada uma delas e dispomos os resultados em uma tabela comparativa (Apêndice 6).

Da análise dos textos encontrados, verificamos que as Diretrizes dos cursos superiores de licenciatura, formação pedagógica para graduandos em licenciatura e segunda licenciatura e de para a Formação Inicial e Continuada em nível superior de profissionais do magistério para a educação básica - Resolução CNE/CP nº 4/2024 (Brasil, 2024) e CNE/CP nº 2/2015 (Brasil, 2015), definem princípios, estabelecem fundamentos, a dinâmica formativa e procedimentos a serem observados nas políticas, na gestão, nos programas e cursos de formação, bem como no planejamento, nos processos de avaliação e de regulação das instituições de educação que as ofertam.

Para tanto, a docência é vista como ação educativa e como processo pedagógico intencional e metódico envolvendo conhecimentos específicos, interdisciplinares e pedagógicos, conceitos, princípios e objetivos da formação que se desenvolvem entre conhecimentos científicos e culturais, nos valores éticos, políticos e estéticos inerentes ao ensinar e aprender, na socialização e construção de conhecimentos, no diálogo constante entre diferentes visões de mundo. O currículo, por sua vez, é visto como o conjunto de valores propício à produção e à socialização de significados no espaço social e que contribui para a construção a identidade

sociocultural do educando, dos direitos e deveres do cidadão, do respeito ao bem comum e à democracia, às práticas educativas formais e não formais e à orientação para o trabalho.

Ainda, considera-se que a educação em e para os direitos humanos é um dos fundamentos da formação dos profissionais da educação básica para construção de um mundo sustentável, abordando questões que ameaçam o futuro, tais como a pobreza, o consumo predatório, a deterioração urbana, o conflito e a violação dos direitos humanos, sempre respeitando a pluralidade e a diversidade cultural; e constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia, e que a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Outra questão relevante que consta na Resolução CNE/CP 4/2024 (Brasil, 2024) é a determinação da constituição de um Núcleo de Estudos de Formação Geral (EFG) composto pelos conhecimentos científicos, educacionais e pedagógicos que fundamentam a compreensão do fenômeno educativo e da educação escolar e formam a base comum para todas as licenciaturas, articulando alguns dos temas da Educação para a paz relacionados com a educação, como ética, diversidades étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional, direitos humanos, cidadania, educação ambiental. Da análise de ambos os textos, destacamos que:

- a) paz, educação para a paz, cultura de paz, violência e não-violência não são abordados;
- b) direitos humanos são vistos como fundamentais para o fortalecimento da democracia e visando atender as DCEDH, e devem ser tratados como assuntos para a formação geral e pesquisas de áreas específicas e interdisciplinares, e constar como conteúdo específico nos currículos ou serem tratados como conteúdos interdisciplinares (Brasil, 2015);
- c) não há menção a meio ambiente e solidariedade, dignidade, esperança e felicidade em ambos os textos; respeito se reporta ao exercício da profissão, ao bem comum e à garantia da diversidade étnico-racial; tolerância é citada no início do texto como norteadores para garantia do acesso e a permanência na escola (Brasil, 2015);

- d) há ênfase em ações pedagógicas sobre diversidade (política, social, cultural, étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional) direcionada para consolidar uma educação inclusiva, devendo constar como conteúdo específico nos currículos ou serem tratados como conteúdos interdisciplinares (Brasil, 2024); igualdade e tolerância são tidos como norteadores para garantia do acesso e a permanência na escola (Brasil, 2015); e
- e) a cidadania está vinculada aos direitos do cidadão, que foram citados como elementos essenciais do currículo para a formação do indivíduo como ser social e deve ser contemplada na formação geral e em pesquisas de áreas específicas e interdisciplinares, enquanto democracia é vista como objeto de estudo de formação geral e pesquisas (Brasil, 2015).

Outra Resolução importante que analisamos dentro dos mesmos parâmetros é a DCN dos cursos de Pedagogia, constantes na Resolução CNE/CP nº 1/2006 (Brasil, 2006), onde pudemos constatar que em seu conteúdo há a proposta de formação integral de educadores para que se tornem sensíveis às questões sociais, às relações interpessoais e à diversidade e não apenas dominem o conteúdo; que o ensino e a promoção dos direitos humanos e da cidadania propiciem a reflexão do ensino de valores com respeito à diversidade em sala de aula; o ensino de ética e a atuação responsável como educador e o desenvolvimento de competências críticas e reflexivas sobre as realidades sociais; e que os educadores sejam preparados para promover a cidadania, o que implica desenvolver práticas de convivência pacífica, com inclusão social e valorização da diversidade.

Na formação de pedagogos não são abordados os seguintes temas: educação para a paz, cultura de paz, violência e não-violência, transformação de conflitos, direitos humanos, e valores como empatia, solidariedade, tolerância, meio ambiente, igualdade; dignidade, esperança e felicidade. Assim, as considerações quanto às diretrizes dos cursos de Pedagogia coincidem com as que relatamos anteriormente para as DCNs dos cursos superiores de licenciatura, formação pedagógica para graduandos em licenciatura e segunda licenciatura. O mesmo se dá com a Resolução CNE/CP nº 2/2019 (Brasil, 2019a), que instituiu a Base Nacional Comum para a Formação inicial de professores da educação básica (BNC-Formação), mesmo com indícios do reconhecimento da responsabilidade social da escola para reforçar os direitos humanos como parte de uma cultura de paz e a resolução de conflitos como competências gerais a serem desenvolvidas por todos os docentes (Brasil, 2019a).

Disto podemos enfatizar que as orientações relativas à formação de profissionais de educação – inclusive os cursos de extensão e pesquisa - à medida que se tornam mais específicas e operacionais se distanciam de concepções vinculadas à educação para a paz e à cultura da paz, bem como não tratam de transformação ou transcendência de conflitos. Isso sinaliza para o fato de que – pelos documentos oficiais até agora analisados – estamos distantes de agregar ideias sobre a educação para a paz na formação de profissionais ligados à área de educação, com base nas recomendações da Unesco (Brasil, 2015a, 2015b) cujos conteúdos são essenciais para fortalecer a democracia e os direitos dos cidadãos.

5.6.2 Análise das DCNs dos cursos superiores de Direito, Ciências Sociais e Relações Internacionais

Com a finalidade de complementar a análise das Diretrizes Educacionais relativas ao ensino superior expedidas pelo MEC, selecionamos, ainda para compor a amostra de documentos analisados, as DCNs relativas aos cursos superiores de Direito, Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia) e de Relações Internacionais, pois foram citados nas legislações em vigor analisadas anteriormente.

Seguimos os mesmos procedimentos adotados nas análises anteriores com a leitura dos documentos, destacamos os trechos que abordam as palavras selecionadas e elaboramos uma tabela comparativa (Apêndice 7). Abaixo apresentamos uma síntese dos resultados encontrados nos documentos referentes aos cursos acima citados:

- a) Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Brasil, 2018c), relativa a formação dos profissionais do sistema de justiça e segurança pelos cursos de Direito;
- b) Resolução CNE/CES 17/2002 (Brasil, 2002), relativas a formação dos profissionais dos cursos superiores de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia; e
- c) Resolução CNE/CES 4/2017 (Brasil, 2017b), relativas a formação dos profissionais dos cursos superiores de Relações Internacionais.

Quanto à Resolução CNE/CES nº 5/2018 (Brasil, 2018b): cursos superiores de Direito, destacamos que:

- a) Os termos paz, educação para a paz, cultura de paz, violência e transformação de conflitos não constam no texto, assim como não constam os valores como dignidade, esperança e felicidade;
- b) Não-violência e conflitos não constam no texto, enquanto resolução pacífica de conflitos não é citada, porém subentende-se que esteja vinculada à cultura do diálogo e do uso dos meios consensuais de solução de conflitos, que devem ser elemento curricular de prática jurídica;
- c) Direitos humanos são indicados como conteúdo pedagógico que deve ser abordado como tema transversal e interdisciplinar juntamente com educação ambiental, políticas de gênero e diversidades culturais;
- d) Valores humanos como respeito, empatia, desenvolvimento, meio ambiente, solidariedade, tolerância, cooperação e igualdade não constam no texto; os únicos valores citados expressamente: como temas interdisciplinares e transversais: ética e diversidade; e
- e) Democracia não consta no texto e cidadania consta como elemento formativo essencial e indispensável a ser assegurado pelo curso de graduação em Direito, juntamente com sólida formação geral, humanística e à prestação da justiça.

Sendo assim, cabe ressaltar que a solução pacífica de conflitos foi tratada como elemento pedagógico que pode ser desenvolvido em disciplinas complementares de prática jurídica. Não há sugestões sobre o estudo de conflitológica, com transformação ou transcendência de conflitos. Os métodos de resolução de conflitos - como visto anteriormente -, são instrumentos ineficazes para a mudança de estruturas sociais e para levar ao fim da violência. Com isso, a paz negativa reina na preparação dos profissionais que compõem todo o sistema de segurança e justiça do país e, conseqüentemente, em todo o ordenamento e sistema de segurança e jurídico em vigor.

Os formandos dos cursos de Direito podem não adquirir durante a sua formação competências e habilidades para lidar com conflitos, bem como para compreender a natureza e os tipos de conflitos, a não-violência, e ainda, obter ferramentas para desenvolver a criatividade para transformar conflitos e evitar a violência e a judicialização dos conflitos.

Apesar de existir políticas públicas de extensão universitária promovidas pelo MEC e por instituições de ensino superior, e desempenharem um papel importante para transformar relações sociais, com projetos de extensão voltados para a mediação de conflitos, promoção de

direitos humanos, e ações comunitárias, que visam conectar os estudantes a práticas voltadas à construção da paz em suas comunidades, entendemos que enquanto não houver a inserção do conteúdo e da adesão à paz positiva nas políticas públicas em geral, e igualmente nas DCNs relativas a formação de profissionais que compõe todo o sistema de justiça (juízes, promotores, advogados, procuradores, delegados, dentre outros) e de segurança nos Cursos de Direito, não há ações efetivas para a construção da cultura de paz.

Assim como os profissionais de educação, os profissionais de Direitos lidam com conflitos diariamente e não estão sendo habilitados para compreender a natureza dos conflitos, os tipos de conflitos, a prática da não violência, do diálogo e da transformação de conflitos.

Quanto à Resolução CNE/CES 17/2002 (Brasil, 2002), aprovando o Parecer CNE/CES nº 492/2001 relativa as Diretrizes dos cursos superiores de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, não encontramos nenhum trecho que pudesse sinalizar para a cultura da paz, educação para a paz ou outras questões envolvendo conflitos. Essa Resolução contém também as Diretrizes dos cursos superiores de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, e Ciências Sociais (Antropologia, Ciência Política e Sociologia), e após sua edição não foram inseridas novas Diretrizes, como vem ocorrendo com os demais Cursos Superiores selecionados.

Em relação à Resolução CNE/CES 4/2017 (Brasil, 2017b) que estabelece as Diretrizes dos cursos superiores de Relações Internacionais, cujos trechos analisados constam no Apêndice 9, podemos destacar que:

- a) Paz, educação para a paz, cultura a paz, violência, conflitos e transformação de conflitos não constam no texto, bem como valores essenciais como dignidade, esperança e felicidade;
- b) resolução pacífica de conflitos aparece implicitamente quando se faz referência à formação de profissionais capazes de tomar decisões, planejar, conduzir e avaliar negociações e resoluções de problemas;
- c) Direitos humanos são previstos como eixo complementar devendo ser objeto de atividades extracurriculares como tema transversal e interdisciplinar;
- d) Valores como diversidade, desenvolvimento, meio ambiente, solidariedade e tolerância não constam no texto;

- e) Cidadania é mencionada como eixo formativo complementar juntamente com direitos humanos (transversal e interdisciplinar) a ser desenvolvida por meio de atividades extracurriculares.

Destacamos que o elemento que mais se aproxima do tema é a previsão da formação da capacitação dos profissionais para tomarem decisões, planejar, conduzir e avaliar negociações e resoluções de problemas ligados a temas internacionais, porém novamente com o enfoque na paz negativa e sem aprofundamento em conflitologia e transformação de conflitos. Com isso, vamos concluir apresentando sugestões para que a Educação Superior possa gradativamente formar profissionais com competência para tratar da transformação e mesmo da transcendência de conflitos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados das análises das Diretrizes Nacionais de Cursos Superiores (DCNs), para a formação de profissionais de Educação, de Direito, Ciências Políticas e Relações Internacionais sinalizam que as recomendações da Unesco e da ONU, para a inserção da EP como disciplina obrigatória na educação formal, como conteúdo específico da Educação para a Cidadania Global (ECG) - juntamente com a Educação pelos Direitos Humanos-, não foram plenamente incorporadas.

E ainda, o modo como questões relativas a conflitos é mencionado nesses documentos não apontam para a compreensão de que há uma ciência da paz, com conceitos como paz positiva, transformação de conflitos e transcendência de conflitos. É importante ressaltar que a última recomendação da Unesco (2023) prevê que a EP deverá promover transformação e resolução pacífica de conflitos, aproximando-se, portanto, das propostas de Galtung e Lederach. E ainda, que a EP deve ser inserida nos currículos de todos os níveis e tipos de educação formal, de forma coerente e homogênea, com relação ao conteúdo e prática, e ainda, que deve ser oferecida a todos os aprendizes e profissionais de educação afim de promover uma cultura de paz.

Diante desse quadro geral, nossa sugestão envolve um conjunto de ações, as quais devem ser realizadas de forma conjunta. São elas:

- a) Revisão da BNCC, principalmente do artigo 12, que cita a cultura de paz, para que este tenha como perspectiva a EP, considerando que há uma ciência da paz que contempla transformação de conflitos, aproximando, portanto, das recomendações da Unesco, e com reconhecimento expresso do conteúdo da Educação para a Cidadania (ECG/ONU), explicitando a obrigatoriedade de inserção de uma disciplina eixo da EP uniforme e com conteúdo de acordo com a ciência da paz, e que seja igualmente inserida em todas as demais disciplinas como conteúdo pedagógico transversal e interdisciplinar, de forma que todos os conteúdos e seus elementos-chave - conflitos, não violência, educação em direitos humanos, cidadania, democracia, a educação em valores, etc. - , façam parte uniformemente da educação formal, principalmente na educação superior.
- b) Redação de um Plano Nacional de Educação para a Paz (PNEEP) pelo Ministério da Educação (MEC), contendo os conteúdos obrigatórios, assim como o que apresenta a dos Direitos Humanos;

- c) Como consequência viria a reformulação das Diretrizes Nacionais de Educação (DCNs) de todos os Cursos Superiores, visando formar profissionais competentes para lidar com transformação de conflitos, nas suas diversas dimensões, considerando a pertinência dessas dimensões para cada área. De modo particular, as DCNs para formação de profissionais de educação, que devem contemplar uma formação teórica e prática para transformação de conflitos, bem como para os profissionais de Direito e do sistema de justiça, pois atuam diretamente com todos os tipos de conflito e violência no seu dia-a-dia, e devem ser agentes transformadores de conflito e possam, efetivamente, transformar a cultura de violência em cultura de paz; e, por fim,
- d) Os componentes curriculares devem tratar de educação para a paz, com os conceitos de paz, a conflitológica e transformação de conflitos; da educação para a convivência, envolvendo a pedagogia da convivência com educação para os direitos humanos e transformação de conflitos e a Educação para a cidadania global, com estudos sobre direitos fundamentais constitucionais; desenvolvimento sustentável e educação para a compreensão internacional e intercultural; cidadania local, nacional e global e democracia; e conflitos internacionais; conflitos e violências locais.

Consideramos que essas mudanças não são fáceis de serem levadas adiante, no entanto, é preciso sensibilizar as pessoas, de modo geral, que ações que levam em consideração somente a violência escolar, sexual, ou doméstica, enquanto paliativas, não contribuem significativamente para a construção de uma cultura da paz.

A educação formal, portanto, deve redimensionar os currículos educacionais – para além dos trabalhos educacionais realizados por ONGs em escolas públicas –, afim de desconstruir a cultura da violência interpessoal, social, cultural, estrutural vigentes – para que por meio da EP venha promover a construção uma cultura da paz.

Nesse sentido, vamos ao encontro de uma proposta que visa a construção de uma cultura da paz, que seja uma espécie de pacto global pela paz, o qual deveria se converter numa política de estado respeitada e apoiada por todas as forças políticas parlamentares, envolvendo desde educação infantil até a universidade. No que se refere à questão dos conflitos, o ideal seria adotar a questão da transformação de conflitos, conforme preconiza Lederach, ou a transcendência dos conflitos, segundo Galtung, que deve envolver a prática.

Com isso, consideramos que os objetivos propostos foram alcançados e que defendemos a ideia de que a Educação Superior deveria voltar-se atentamente para a construção de uma cultura da paz. Sabemos que a nossa proposta pode não reverberar, no entanto, é possível ainda, que a Educação Superior também encontre outros caminhos para efetivar tal construção. Talvez os estudos de pós-graduação possam contribuir, pois os vínculos de programas de pós-graduação, por meio de grupos de pesquisas com interlocução com as comunidades externas, poderão, paulatinamente, sensibilizar tanto a comunidade interna como a externa, para a importância de compreender o conceito de paz, não-violência e transformação de conflitos, ou seja, não devemos somente combater a violência, mas construir uma cultura de paz.

Nesse sentido, seria interessante realizar pesquisas para compreender como estudos relativos à educação para a paz e cultura da paz são tratados na pós-graduação, no Brasil, bem como averiguar como esses assuntos permeiam o meio acadêmico.

REFERÊNCIAS

AGUILERA, Beatriz *et al.* **Educar para la paz**. Madrid: Los Libros de la Catarata, 1994.

ALMEIDA, Marcio Nery de. **Eubiose: educação para paz e diversidade na contemporaneidade**. 2023. Tese (Doutorado em Educação e Contemporaneidade) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2023. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/server/api/core/bitstreams/a937c6c0-03b3-457f-8fdf-3c7e169b3430/content>. Acesso em: 22 jan. 2025.

AMARAL, Cesar Machado do. **Círculos de construção de paz na escola e suas relações com a nona competência geral da BNCC**. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Caxias Do Sul, Caxias do Sul, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ucs.br/xmlui/bitstream/handle/11338/13168/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Cesar%20Machado%20do%20Amaral.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 22 jan. 2025.

ANTUNES, Diogo Silveira Heredia Y. **Práticas meditativas: escolas em conexão com o desenvolvimento humano integral, promoção de saúde e uma cultura de paz**. 2023. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2023. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/24820/1/000505471-Texto%2bcompleto-0.pdf>. Acesso em: jan. 2025.

BEZERRA, Catarina Rose. **Transformação de conflitos e os movimentos pela paz na Colômbia: uma pesquisa comparada dos processos de paz durante os Governos Pastrana (1998-2002) e Santos (2010-2016)**. 2017. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Estadual da Paraíba, João Pessoa, 2017. Disponível em: <https://tede.bc.uepb.edu.br/jspui/handle/tede/2929>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BOBBIO, Norberto. **O problema da guerra e as vias da paz**. São Paulo: UNESP, 2003.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nºs 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Brasília: Presidência da República, 2017a. Disponível em: <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Lei-13415-2016-02-16.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Lei Federal nº 13.663, de 14 de maio de 2018**. Altera 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. Brasília: Presidente da República, 2018b. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos, Secretaria Especial dos Direitos Humanos (SEDH). **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. Brasília/DF: Presidente da República, 2003. Disponível em: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/educacao-em-direitos-humanos/DIAGRMAOPNEDH.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Graduação em pedagogia, licenciatura. Brasília: Ministério da Educação, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno. Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, p. 46-49, 23 de dezembro de 2019a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 2, de 1º de Julho de 2015**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. Brasília: Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucoes-cp-2015>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Brasília: Ministério da Educação, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 21 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/docman/junho-2013-pdf/13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CES 4/2017**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de graduação em Relações Internacionais, bacharelado, e dá outras providências. Brasília: Ministério da Educação, 2017b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=73651-rces004-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CES 17, de 13 de março de 2002. Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia. **Diário Oficial da União**, Brasília, p. 34, 9 de abril de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES172002.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 5, de 23 de fevereiro de 2018**. Altera a Resolução CD/FNDE nº 19, de 28 de dezembro de 2017, que estende o prazo para que os tutores do Programa de Educação Tutorial prestem contas dos recursos recebidos a título de custeio das atividades do grupo sob sua responsabilidade.. Brasília: Ministério da Educação, 2018c. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/legislacao/resolucoes/2018/resolucao-no-5-de-23-de-fevereiro-de-2018/view>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais. Brasília: MEC/SEF, 1997. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/introducao.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Temas contemporâneos transversais na BNCC**: proposta de práticas de implementação. Brasília: Ministério da Educação, 2019b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/guia_pratico_temas_contemporaneos.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

CELLARD, André. A análise documental. In: POUPART, Jean *et al.* **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis: Vozes, 2008, p. 295-316.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. **A mediação do conflito escolar**. São Paulo: Birusa, 2011. v. 9.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia: EDUFU, 2011.

COSTA, Imaculada Conceição Fernandes. **A função social da escola como mediadora de conflitos**: construindo culturas de paz. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2021. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/bitstream/tede/2901/2/ImaculadaConceicaoDissertacao2021.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Nacional, 1979.

FACCHINI, JULIA. **Por uma construção relacional da paz**: a intersubjetividade na transformação de conflitos de John Paul Lederach. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/28878/1/ConstrucaoRelacionalPaz.pdf>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **A palavra boniteza na leitura de mundo de Paulo Freire**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. Educação para a paz segundo Paulo Freire. In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 387-393, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/449>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Nós dois**: Nita Freire e Paulo Freire. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Ana Maria de Araújo. **Paulo Freire**: uma história de vida. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

FREIRE, Nádia M. B. **Educação para a paz e a tolerância**: fundamentos teóricos e prática educacional. Campinas: Mercado das Letras, 2011.

FREIRE, Nádia M. B. **Educação para a paz**: um estudo psicogenético sobre a tolerância. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004. 2v. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Acervo/Detalhe/335170>. Acesso em: 22 jan. 2025.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. Rio de Janeiro: São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro; São Paulo: Paz e Terra, 2017.

GALTUNG, Johan. **Educar para a paz e para cidadania democrática**. Revista Pátio, Porto Alegre, v. 6, maio/jul. 2006a.

GALTUNG, Johan. **Aprender a educar pela paz**. Goiás: Rede da Paz, 2006c.

GALTUNG, Johan. Desafios para a construção de uma cultura de paz. In: MARTINS, J. R. V.; SOUSA, N. H. B. ; LEFÉVRE, J. M. (org.). **Educação para a paz e direitos humanos**. Brasília: Presidência da República, 2008. p. 63-75.

GALTUNG, Johan. **Direitos humanos**: uma nova perspectiva. Lisboa: Instituto Jean Piaget, 1994.

GALTUNG, Johan. Entrevista com Johan Galtung. [Entrevista cedida a] Al McKay. **E-Relações Internacionais**, Inglaterra, 27 de maio de 2014. Disponível em: <https://www.e-ir.info/2014/05/27/interview-johan-galtung/>. Acesso em: 22 jan. 2025.

GALTUNG, Johan. **Global projections of deep-rooted U.S. pathologies**. Institute for conflict analysis and resolution. Virginia: George Mason University, 1996a.

GALTUNG, Johan. Institutionalized conflict resolution: a theoretical paradigm. **Journal of Peace Research**, Oslo, v. 2, n. 4, p. 348-397, 1965. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/002234336500200404>. Acesso em: 22 jan. 2025.

GALTUNG, Johan. **Peace by peaceful means**: peace and conflict, development and civilization. London: Sage, 1996b.

GALTUNG, Johan. **Peace, war and defense**: essays in peace research. Copenhagen: Christian Elgers, 1975.

GALTUNG, Johan. Trade as if peace matters. **World Review of Political Economy, Pluto Journals**, London, v. 1, n. 2, p. 197-208, 2010. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/41942914?seq=1>. Acesso em: 22 jan. 2025.

GALTUNG, Johan. **Transcender e transformar**: uma introdução ao trabalho de conflitos. São Paulo: Palas Atena, 2006d.

GALTUNG, Johan. **Tras la violencia, 3R**: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Bilbao: Gernika Gogoratuz, 1998.

GALTUNG, Johan. Três formas de violência, três formas de paz. A paz, a guerra e a formação social indo-europeia. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, v. 71, p. 63-75, 2005. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1018>. Acesso em: 22 jan. 2025.

GALTUNG, Johan. Violência, paz e pesquisa para a paz. **Oraganicom**, São Paulo, v. 15, n. 28, 2018. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/oraganicom/article/view/150546/147375>. Acesso em: 22 jan. 2025.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **A educação para a paz como exercício da ação comunicativa**: alternativas para a sociedade e para a educação. Educação, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 329-368, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/447/343>. Acesso em: 23 jan. 2025.

GUIMARÃES, Marcelo Rezende. **Educação para a paz**: sentidos e dilemas. Caxias do Sul: Educus, 2011.

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

JARES, Xesús R. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JARES, Xesús R. **Pedagogia da convivência**. São Paulo: Palas Athena, 2008.

JARES, Xesús R. **Transversales**: educación para la paz. Madrid: MEC, 1992.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LEDERACH, John Paul. **Building peace: sustainable reconciliation in divided societies**. Washington: United States Institute of Peace Press, 1997.

LEDERACH, John Paul. **Transformação de conflitos**. 3ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2021.

LEDERACH, John Paul. **Transformação de conflitos**. São Paulo: Palas Athena, 2012.

LIMA, Maria Jose Marques. **Contributos do currículo em prol de uma educação para paz**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022. Disponível em: https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/66385/3/2022_tese_mjmlima.pdf. Acesso em: 22 jan. 2025.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E.D.A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MENDES, Isa Lima. **Resolução de conflitos e representação**: os caminhos teóricos dos processos de paz inclusivos. 2016. Dissertação (Mestrado em Relações Internacionais) – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/31367/31367.PDF>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MINAYO, Maria Cecília S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. São Paulo: Hucitec, 2008.

MONTEIRO, Michelle Popena Geraim. **Pesquisa comparativa sobre programas antibullying em diferentes países e a interface com a cultura de paz**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/xmlui/bitstream/handle/1884/77969/R%20-%20T%20-%20MICHELLE%20PO-PENGA%20GERAIM%20MONTEIRO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 23 jan. 2025.

MONTESSORI, Maria. **A educação e a paz**. Campinas: Papirus, 2014.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do C. **Análise textual discursiva**. Ijuí: Unijuí, 2016.

MORIN, Edgar. Os desafios da complexidade. In: MORIN, Edgar. **Religação de saberes**: o desafio do século XXI. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. p. 559-567.

NAKAYAMA, Bárbara Cristina Moreira; PASSOS, Laurizete Ferragut. (org.). **Narrativas, pesquisa e formação de professores**: dimensões epistemológicas, metodológicas e práticas. Curitiba: CRV, 2018.

OLIVEIRA, Givanildo Pereira de. **Educação e cultura de paz**: um olhar para o cotidiano escolar a partir do encontro com os hibakushas, 2022. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Sorocaba, Sorocaba, 2022. Disponível em: <https://uniso.br/mestrado-doutorado/educacao/dissertacoes/2022/givanildo-pereira-de-oliveira.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Nova York: ONU, 1948. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20Universal%20dos%20Direitos%20Humanos.pdf>. Acesso: 17 abr. 2023.

ONU. **Declaración y programa de acción sobre uma cultura de paz**. Nova York: ONU, 1999a.

ONU. **Relatório mundial de cultura de paz**. Década de Cultura de Paz, Resolução da Assembleia Geral A/59/143. Nova York: ONU, 1999b.

PEREIRA, Samuel de Jesus. **Narrativas de experiências em educação para paz**: um percurso formativo sob a ótica dos(as) educadores(as). 2023. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/41124/1/SAMUEL%20DE%20JESUS%20PEREIRA.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano 2023/2024: pôr fim ao impasse reimaginar a cooperação num mundo polarizado. Nova York: ONU, 2024. Disponível em: <https://hdr.undp.org/system/files/documents/global-report-document/hdr2023-24overviewpt.pdf>. Acesso em: 21 jan. 2025.

PNUD. Relatório de Desenvolvimento Humano: Brasil 2005. Brasília: ONU, 2005. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/desenvolvimento-humano/publications/relatorio-de-desenvolvimento-humano-racismo-pobreza-e-violencia-2005>. Acesso em: 21 jan. 2025.

RAYO, José T. **Educação em direitos humanos**. Rumo a uma perspectiva global. Porto Alegre: Artmed. 2004.

REIGOTA, Marcos; PRADO, Bárbara Heliodora Soares do. **Educação ambiental**: utopia e práxis. São Paulo: Cortez, 2008. (Col. cultura, memória e currículo; v. 8).

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

SALLES FILHO, Nei Alberto. Conflito, violência e paz: relações básicas. Cultura de Paz e Educação para a paz (vídeo 2). Paraná, 17 jul. 2020. 1 vídeo (11 min 13 s). Publicado pelo canal Estudos sobre a paz. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=trLj2puJEfY>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de paz e educação para paz**: olhares a partir da teoria de complexidade de Edgar Morin. 2016. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/bitstream/prefix/1211/1/Nei%20Alberto%20Salles%20Filho.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2025.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de paz, educação para a paz**: olhares a partir da complexidade. Campinas: Papirus, 2019a.

SALLES FILHO, Nei Alberto; OSTROSKI, Virgínia. Educação para a paz: integrando a extensão e a pesquisa no ensino superior. **Revista UFG**, Goiânia, v. 19, p. 1-17, E-60703, 2019b. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/revistaufg/article/view/60703/33902>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SALLES FILHO, Nei Alberto; SALLES, Virgínia Ostroski. Cultura de paz como componente da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: dilemas e possibilidades. **Publicatio UEPG: Ciências Sociais Aplicadas**, Ponta Grossa, v. 26, n. 2, p. 189-201, maio./ago. 2018. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/sociais/article/view/12331/209209210511>. Acesso em: 24 jan. 2025.

SANTOS, Rafaela Cordeiro dos. **Conflitos na educação**: potência para construção de uma cultura de paz ou manutenção da cultura da violência. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2023b. Disponível em: <https://ariel.pucsp.br/bitstream/handle/32540/1/Rafaela%20Cordeiro%20dos%20Santos.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025. Conferir a citação se é a b ou c

SANTOS, Rosa Maria dos. **Cultura de paz em Francisco de Assis**: a paz cultivada na educação franciscana. 2023. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2023a.

SANTOS, Tiago Fermino dos. **Deus está de volta!** A influência pública das religiões e o caminho proposto pela BNCC à cultura de paz a partir do ensino religioso. 2022. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/10367/2/Tiago%20Santos%20-%20%20Dis-serta%C3%A7%C3%A3o%20Deus%20Est%C3%A1%20de%20Volta.pdf>. Acesso em: 23 jan. 2025.

SILVA, Leysiane Gomes de Oliveira. **Formação continuada de professores**: comunicação não-violenta para a vivência de uma cultura de paz na escola. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade Estadual do Maranhão, São Luís, 2022. Disponível em: https://sis.sig.uema.br/sigaa/public/programa/noticias_desc.jsf?lc=pt_BR&id=1453¬icia=14714779. Acesso em: 23 jan. 2025.

SILVA, Lucas Rech. **Inclusão de imigrantes na educação básica em Caxias do Sul**: um estudo de caso na perspectiva das violências de Galtung e Fanon. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/8012/2/Lucas%20Rech%20da%20Silva%20_FINAL_.pdf. Acesso em: 24 jan. 2025.

SPINK, Peter Kevin. O pesquisador conversador no cotidiano. **Psicologia & Sociedade**, Porto Alegre, v. 20 Edição Especial, p. 70-77, 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/6Sc7z55mBgkxxHPjrDvJHXJ/?lang=pt>. Acesso em: 23 jan. 2025.

UNESCO. **Conferência Mundial sobre Ensino Superior 2009**. As novas dinâmicas do Ensino Superior e pesquisas para a mudança e o desenvolvimento social. Comunicado. Paris: Unesco, 2009.

UNESCO. **Constituição da Unesco**. Paris: Unesco, 1945.

UNESCO. **Convenção sobre a proteção e promoção da diversidade das expressões culturais**. Paris: Unesco, 2005. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000150224>.

UNESCO. **Cultura de paz no Brasil**. Paris: Unesco, 2023. Disponível em: [Cultura de paz no Brasil \(unesco.org\)](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151830). Acesso em: 20 mar. 2023.

UNESCO. **Cultura de paz: da reflexão à ação: balanço da década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo**. Brasília: Unesco; São Paulo: Associação Palas Athena, 2010.

UNESCO. **Declaração de princípios sobre a tolerância**. Paris: Unesco, 1995. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000151830>. Acesso em: 23 jan. 2025.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação**. Paris, 9 de outubro de 1998. Disponível em <http://crmm.nepp-dh.ufrj.br/onu12-2.html>. Acesso em: 18 set. 2024.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: preparando alunos para os desafios do século XXI**. Brasília: Unesco, 2015a.

UNESCO. **Educação para a paz: planejar a reforma curricular**. Nova York: Unesco, 2015b. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000233601_por. Acesso em: 24 jan. 2025.

UNESCO. **Learning: the treasure within; report to Unesco of the International Commission on Education for the Twenty first Century (highlights)**. Paris: Unesco, 1996. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_por. Acesso em: 24 jan. 2025.

UNESCO. **Manifesto Unesco 2000: por uma cultura de paz e não violência**. Comunicação & Educação, São Paulo, v. 17, 115-117, 2000.

UNESCO. **Programa das Escolas Associadas da Unesco no Brasil 2022**. Disponível em: <https://www.peaunescomsc.com.br>. Acesso em: 18 abr. 2023.

UNESCO. **Recommendation concerning education for international understanding, cooperation and peace and education relating to human rights and fundamental freedoms**. Paris: Unesco, 1974. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386924>. Acesso 28 dez. 2024.

UNESCO. **Resolução 61/271 da Assembleia Geral das Nações Unidas**. Paris: Unesco, 2007.

WEIL, Pierre. **A arte de viver em paz: por uma nova consciência e educação**. São Paulo: Gente, 1993.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.

ZARTMAN, I. William. **Ripe for resolution: conflict and intervention in Africa**. New York: Oxford University Press, 1989.

ANEXO A – LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO (LDB)

Palavras	Conteúdo encontrado
Paz	Não consta no texto.
Educação para a paz	Não consta no texto.
Cultura da paz	Artigo 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: X – estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas;
Violência	Artigo 12 - Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de: IX – promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência , especialmente à intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino. Art. 61. Consideram-se profissionais da educação escolar básica os que, nela estando em efetivo exercício e tendo sido formados em cursos reconhecidos, são: Parágrafo único. A formação dos profissionais da educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: IV – a proteção integral dos direitos de crianças e adolescentes e o apoio à formação permanente dos profissionais de que trata o caput deste artigo para identificação de maus-tratos, de negligência e de violência sexual praticados contra crianças e adolescentes.
Conflitos	Não consta no texto.
Não violência, resolução pacífica de conflitos e diálogo	Não consta no texto.
Transformação de Conflitos	Não consta no texto.

Direitos Humanos	Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 9º Conteúdos relativos aos direitos humanos e à prevenção de todas as formas de violência contra a criança, o adolescente e a mulher serão incluídos, como temas transversais, nos currículos de que trata o caput deste artigo, observadas as diretrizes da legislação correspondente e a produção e distribuição de material didático adequado a cada nível de ensino.
Dignidade, esperança e felicidade	Não constam no texto.
Respeito, ética, diversidade, igualdade, tolerância, desenvolvimento, solidariedade, cooperação* e empatia*	Art. 2º A educação, 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. Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância XIV - respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva. Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática; Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: IV - o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social. Art. 33. O ensino religioso, de matrícula facultativa, é parte integrante da formação básica do cidadão e constitui disciplina dos horários normais das escolas públicas de ensino fundamental, assegurado o respeito à diversidade cultural religiosa do Brasil, vedadas quaisquer formas de proselitismo. Art. 35. O ensino médio, etapa final da educação básica, com duração mínima de três anos, terá como finalidades: III - o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico; *cooperação foi citado como diretriz a ser aplicada entre instituições de ensino. *Empatia não consta.
Democracia	Art. 27. Os conteúdos curriculares da educação básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: I - a difusão de valores fundamentais ao interesse social, aos direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática.
Cidadania	Art. 2º A educação, 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.

ANEXO B – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (PNE)

Palavras	Conteúdo encontrado
Paz	Não consta no texto.
Educação para a paz	Não consta no texto.
Cultura da paz	Meta 7 – Estratégia (Educação básica) 7.23.- garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;
Violência	Meta 2.4, 3.8 e 4.9 - Universalizar o ensino fundamental, médio e com algum tipo de deficiência ou transtorno de desenvolvimento) – Estratégias: fortalecer o acompanhamento e o monitoramento do acesso, da permanência e do aproveitamento escolar e das situações de discriminação, preconceitos e violências na escola; Meta 7 – Estratégia (Educação básica) 7.23.- garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade;
Conflitos	Não consta no texto.
Não violência, resolução pacífica de conflitos e diálogo	Não constam no texto.
Transformação de Conflitos	Não consta no texto.
Direitos Humanos	Art. 2º São diretrizes do PNE: X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos , à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.
Dignidade, esperança e felicidade	Não constam no texto.
Respeito, ética*, diversidade, igualdade*, tolerância*, desenvolvimento*, solidariedade*, cooperação* e empatia*	Art. 2º São diretrizes do PNE: III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; X – promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental.

	Art. 5º A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas, realizados pelas seguintes instâncias: § 5º Será destinada à manutenção e ao desenvolvimento do ensino, em acréscimo aos recursos vinculados nos termos do art. 212 da Constituição Federal, além de outros recursos previstos em lei, a parcela da participação no resultado ou da compensação financeira pela exploração de petróleo e de gás natural, na forma de lei específica, com a finalidade de assegurar o cumprimento da meta prevista no inciso VI do art. 214 da Constituição Federal. Art. 7º A União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuarão em regime de colaboração, visando ao alcance das metas e à implementação das estratégias objeto deste Plano. § 7º O fortalecimento do regime de colaboração entre os municípios dar-se-á, inclusive, mediante a adoção de arranjos de desenvolvimento da educação. 8º Os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas neste PNE, no prazo de um ano contado da publicação desta lei. II – considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; Meta 7.23: garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade; Meta 9.9: na redução da taxa de analfabetismo - apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses(as) alunos(as); Meta 11.4.: estimular a expansão do estágio na educação profissional técnica de nível médio e do ensino médio regular, preservando-se seu caráter pedagógico integrado ao itinerário formativo do aluno, visando à formação de qualificações próprias da atividade profissional, à contextualização curricular e ao desenvolvimento da juventude; Meta: 12.14. mapear a demanda e fomentar a oferta de formação de pessoal de nível superior, destacadamente a que se refere à formação nas áreas de ciências e matemática, considerando as necessidades do desenvolvimento do país, a inovação tecnológica e a melhoria da qualidade da educação básica; Meta 14.11. ampliar o investimento em pesquisas com foco em desenvolvimento e estímulo à inovação, bem como incrementar a formação de recursos humanos para a inovação, de modo a buscar o aumento da competitividade das empresas de base tecnológica; * diversidade é citado como estratégia para promover a diversidade cultural no ensino básico, médio e superior, na formação de professores e na pesquisa científica. Para promoção da equidade da educação para comunidades indígenas, quilombolas e pessoas com deficiência. * igualdade é citada no sentido de superação da ‘desigualdade educacional’ em todas as fases do ensino para reduzir as desigualdades étnico-raciais e regionais.
--	--

	* desenvolvimento é citado em diversas Metas: no sentido de priorizar o acesso à educação infantil e fomentar a oferta do atendimento educacional especializado complementar e suplementar aos(as) alunos(as) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas diversas etapas do ensino; apoio técnico e financeiro no desenvolvimento de recursos pedagógicos; e o desenvolvimento integral das crianças e promoção de atividades de desenvolvimento e estímulo a habilidades esportivas nas escolas; consolidar a educação escolar no campo de populações tradicionais, de populações itinerantes e de comunidades indígenas e quilombolas, respeitando a articulação entre os ambientes escolares e comunitários e garantindo: o desenvolvimento sustentável e preservação da identidade cultural. *ética, tolerância, cooperação e solidariedade não constam.
Cidadania	Art. 2º São diretrizes do PNE: III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; V – formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais. Meta 10 (educação integrada à educação profissional). Estratégia: Meta 10.6. estimular a diversificação curricular da educação de jovens e adultos, articulando a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho e estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses alunos e alunas;
Democracia	Não consta no texto.

ANEXO C - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC)

Palavras	Conteúdo encontrado
Paz	Não consta no texto.
Educação para a paz	Não consta no texto.
Cultura da paz	<u>Ensino religioso</u>: Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. <u>Ensino Fundamental</u> (EF09HI26) Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas.
Violência	<u>Ensino Fundamental</u>: tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. E especificamente: <u>Ensino religioso</u>: Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. Anos finais (8/9º ano): (EF89EF05 - Disciplina de <u>Geografia</u>) - Identificar as transformações históricas do fenômeno esportivo e discutir alguns de seus problemas (doping, corrupção, violência etc.) e a forma como as mídias os apresentam; (EF08HI14 Disciplina de História) - Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as <u>populações indígenas e negras</u> no Brasil e nas Américas; e (EF09HI26) - Discutir e analisar as causas da violência contra <u>populações marginalizadas</u> (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas; e (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades <u>identitárias</u> e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência.
Conflitos	<u>Ensino Infantil</u> (EI03EO07) Usar estratégias pautadas no respeito mútuo para lidar com conflitos nas interações com crianças e adultos. <u>Artes</u> - Criação: Essa dimensão trata do apreender o que está em jogo durante o fazer artístico, processo permeado por tomadas de decisão, entraves, desafios, conflitos, negociações e inquietações. Fundamental – anos finais:

	<u>Língua Inglesa</u> – Eixo dimensão intercultural - Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos. <u>História</u> (EF08HI06) - Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. A formação e o funcionamento das monarquias europeias: a lógica da centralização política e os conflitos na Europa. A conquista da América e as formas de organização política dos indígenas e europeus: conflitos, dominação e conciliação; (EF08HI17) Relacionar as transformações territoriais, em razão de questões de fronteiras, com as tensões e conflitos durante o Império. (EF09HI10) Identificar e relacionar as dinâmicas do capitalismo e suas crises, os grandes conflitos mundiais e os conflitos vivenciados na Europa. (EF09HI28) Identificar e analisar aspectos da Guerra Fria, seus principais conflitos e as tensões geopolíticas no interior dos blocos liderados por soviéticos e estadunidenses. <u>Geografia</u>: (EF07GE02) Analisar a influência dos fluxos econômicos e populacionais na formação socioeconômica e territorial do Brasil, compreendendo os conflitos e as tensões históricas e contemporâneas. (EF08GE05) Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões na contemporaneidade, com destaque para as situações geopolíticas na América e na África e suas múltiplas regionalizações a partir do pós-guerra. (EF08GE10) Distinguir e analisar conflitos e ações dos movimentos sociais brasileiros, no campo e na cidade, comparando com outros movimentos sociais existentes nos países latino-americanos. (EF09GE08) Analisar transformações territoriais, considerando o movimento de fronteiras, tensões, conflitos e múltiplas regionalidades na Europa, na Ásia e na Oceania.
Não-violência*, resolução pacífica de conflitos e diálogo	COMPETÊNCIAS GERAIS: 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. <u>Ensino Infantil</u> - A interação durante o brincar caracteriza o cotidiano da infância, trazendo consigo muitas aprendizagens e potenciais para o desenvolvimento integral das crianças. Ao observar as interações e a brincadeira entre as crianças e delas com os adultos, é possível identificar, por exemplo, a expressão dos afetos, a mediação das frustrações, a resolução de conflitos e a regulação das emoções. (EI02EO07) Resolver conflitos nas interações e brincadeiras, com a orientação de um adulto. O <u>Ensino Religioso</u> busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que

	fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. <u>Ensino Fundamental:</u> <u>Linguagens</u> - Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes; (EF89LP15) Utilizar, nos debates, operadores argumentativos que marcam a defesa de ideia e de diálogo com a tese do outro: concordo, discordo, concordo parcialmente, do meu ponto de vista, na perspectiva aqui assumida, etc <u>Língua Inglesa</u> - Entre os saberes produzidos, destaca-se a capacidade de comunicação e diálogo, instrumento necessário para o respeito à pluralidade cultural, social e política, bem como para o enfrentamento de circunstâncias marcadas pela tensão e pelo conflito. A lógica da palavra, da argumentação, é aquela que permite ao sujeito enfrentar os problemas e propor soluções com vistas à superação das contradições políticas, econômicas e sociais do mundo em que vivemos. <u>História</u> - Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito. <u>Artes</u> - O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. *não violência não consta no texto.
Transformação de Conflitos	Não consta no texto.
Direitos Humanos	COMPETÊNCIAS GERAIS: 9 - 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. <u>Ensino religioso:</u> Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. <u>Ensino Fundamental:</u> tendo por base o compromisso da escola de propiciar uma formação integral, balizada pelos direitos humanos e princípios democráticos, é preciso considerar a necessidade de desnaturalizar qualquer forma de violência nas sociedades

	contemporâneas, incluindo a violência simbólica de grupos sociais que impõem normas, valores e conhecimentos tidos como universais e que não estabelecem diálogo entre as diferentes culturas presentes na comunidade e na escola. <u>História:</u> (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos.
Dignidade, esperança* e felicidade*	<u>E. Fundamental - Geografia:</u> Diálogo sobre como as diferenças étnico-raciais e culturais podem gerar intolerâncias, pré-conceitos, desigualdades, dentre outros comportamentos que devem ser combatidos e que o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, previsto no ECA, também devem constar no manual de convivência: (EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios. * esperança e felicidade não constam
Respeito, ética, diversidade, igualdade, tolerância*, desenvolvimento, solidariedade, cooperação e empatia.	COMPETÊNCIAS GERAIS: 9 - Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza. <u>Artes</u> - O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. <u>Ensino Fundamental:</u> <u>Ensino de Linguagens</u> (português/literatura) – uso de diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, à resolução de conflitos e à cooperação. (EF89LP12) Planejar coletivamente a realização de um debate sobre tema previamente definido, de interesse coletivo, com regras acordadas e planejar, em grupo, participação em debate a partir do levantamento de informações e argumentos que possam sustentar o posicionamento a ser defendido (o que pode envolver entrevistas com especialistas, consultas a fontes diversas, o registro das informações e dados obtidos etc.), tendo em vista as condições de produção do debate – perfil dos ouvintes e demais participantes, objetivos do debate, motivações para sua realização, argumentos e estratégias de convencimento mais eficazes etc. e participar de debates regrados, na condição de membro de uma equipe de debatedor, apresentador/mediador, espectador (com ou sem direito a perguntas), e/ou de juiz/avaliador, como forma de compreender o funcionamento do debate, e poder participar de forma convincente, ética, respeitosa e crítica e desenvolver uma atitude de respeito e diálogo para com as ideias divergentes. <u>Língua Inglesa</u> – Eixo dimensão intercultural - Reflexão sobre aspectos relativos à interação entre culturas (dos alunos e aquelas relacionadas a demais falantes de língua inglesa), de modo a favorecer o convívio, o respeito, a superação de conflitos e a valorização da diversidade entre os povos. <u>História</u> - Elaborar questionamentos, hipóteses, argumentos e proposições em relação a documentos, interpretações e contextos históricos específicos, recorrendo a diferentes linguagens e mídias, exercitando a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos, a cooperação e o respeito.

	(EF09HI26) - Discutir e analisar as causas da violência contra populações marginalizadas (negros, indígenas, mulheres, homossexuais, camponeses, pobres etc.) com vistas à tomada de consciência e à construção de uma cultura de paz, empatia e respeito às pessoas; e (EF09HI36) Identificar e discutir as diversidades identitárias e seus significados históricos no início do século XXI, combatendo qualquer forma de preconceito e violência. <u>Geografia:</u> Diálogo sobre como as diferenças étnico-raciais e culturais podem gerar intolerâncias, pré-conceitos, desigualdades, dentre outros comportamentos que devem ser combatidos e que o direito à liberdade, ao respeito e à dignidade, previsto no ECA, também devem constar no manual de convivência: (EF05GE02) Identificar diferenças étnico-raciais e étnico-culturais e desigualdades sociais entre grupos em diferentes territórios. <u>Apresentação dos Temas Transdisciplinares:</u> Este material foi elaborado como complementação ao que estabelece a Base Nacional Comum Curricular, com o intuito de esclarecer aos gestores e educadores que a abordagem dos Temas Contemporâneos Transversais é uma ferramenta valiosa para a superação da fragmentação do conhecimento e formação integral do ser humano com o desenvolvimento de uma visão ampla de mundo. Contudo, é preciso enfrentar o desafio de traçar caminhos para se trabalhar com equidade - busca da igualdade sem eliminar as diferenças -, ética, solidariedade e respeito ao ser humano, ao pluralismo de ideias e de culturas. Essa (trans)formação se faz possível por meio de uma abordagem pedagógica que valorize a construção de conhecimentos de forma integrada e contextualizada. * tolerância não consta no texto.
Cidadania	<u>Ensino religioso:</u> Debater, problematizar e posicionar-se frente aos discursos e práticas de intolerância, discriminação e violência de cunho religioso, de modo a assegurar os direitos humanos no constante exercício da cidadania e da cultura de paz. <u>Artes</u> - O componente curricular contribui, ainda, para a interação crítica dos alunos com a complexidade do mundo, além de favorecer o respeito às diferenças e o diálogo intercultural, pluriétnico e plurilíngue, importantes para o exercício da cidadania. A Arte propicia a troca entre culturas e favorece o reconhecimento de semelhanças e diferenças entre elas. <u>Ensino Fundamental</u> - Interdisciplinariedade: Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade <u>História:</u> (EF05HI04) Associar a noção de cidadania com os princípios de respeito à diversidade, à pluralidade e aos direitos humanos. (EF05HI05) Associar o conceito de cidadania à conquista de direitos dos povos e das sociedades, compreendendo-o como conquista histórica <u>Temas Curriculares Transversais (TCTs):</u> Os TCTs na BNCC também visam cumprir a legislação que versa sobre a Educação Básica, garantindo aos estudantes os direitos de aprendizagem, pelo acesso a conhecimentos que possibilitem a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia e que sejam

	respeitadas as características regionais e locais, da cultura, da economia e da população que frequentam a escola. 6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.
Democracia	O <u>Ensino Religioso</u> busca construir, por meio do estudo dos conhecimentos religiosos e das filosofias de vida, atitudes de reconhecimento e respeito às alteridades. Trata-se de um espaço de aprendizagens, experiências pedagógicas, intercâmbios e diálogos permanentes, que visam o acolhimento das identidades culturais, religiosas ou não, na perspectiva da interculturalidade, direitos humanos e cultura da paz. Tais finalidades se articulam aos elementos da formação integral dos estudantes, na medida em que fomentam a aprendizagem da convivência democrática e cidadã, princípio básico à vida em sociedade. <u>Temas Curriculares Transversais (TCTs):</u> Os TCTs na BNCC também visam cumprir a legislação que versa sobre a Educação Básica, garantindo aos estudantes os direitos de aprendizagem, pelo acesso a conhecimentos que possibilitem a formação para o trabalho, para a cidadania e para a democracia e que sejam respeitadas as características regionais e locais, da cultura, da economia e da população que frequentam a escola.

ANEXO D – PARÂMETROS NACIONAIS CURRICULARES (PCNS)

Palavras	Conteúdo encontrado
Paz	Não consta no texto.
Educação para a paz	Não consta no texto.
Violência	Não consta no texto.
Conflitos	Não consta no texto.
Não violência, Resolução pacífica de conflitos e Diálogo	Não consta no texto.
Direitos Humanos	Não consta no texto Referência para serem tratados pelos Temas Transversais (TCTs)
Dignidade, esperança* e felicidade*	<u>Apresentação:</u> Questões éticas são destacadas como fundamentais para abordar igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade no processo educacional. *Esperança e felicidade não constam.
Respeito, ética, diversidade, igualdade, tolerância, desenvolvimento, solidariedade, cooperação e empatia*	<u>Apresentação:</u> Questões éticas são destacadas como fundamentais para abordar igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade no processo educacional. Respeito: um dos pilares das práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e a pluralidade no ambiente escolar. Diversidade: orientação didática como valor a ser aplicado em adaptações curriculares na sala de aula, de acordo com as diferenças regionais, bem como nas interações significativas para construção de ambientes cooperativos para criação de ambientes inclusivos. Cooperação: um dos objetivos da educação escolar é que os alunos aprendam a conviver em grupo de maneira produtiva e cooperativa, apresentem a dialogar, ouvir e ajudar e coordenaçãoções ações para tarefas conjuntas. <u>Fundamentos da Escola:</u> Escola e constituição da cidadania: compromisso da escola em garantir conhecimentos que garantam o desenvolvimento , a socialização e o exercício da cidadania democrática, propiciando o desenvolvimento de capacidades que favoreçam a compreensão e intervenção nos fenômenos sociais e culturais. <u>Temas Transversais:</u> Ética (formação do cidadão e promoção de valores fundamentais); <u>Introdução dos princípios pedagógicos:</u> "Educar para a tolerância , entendida como o respeito às diferenças, é um dos desafios mais importantes da sociedade contemporânea." * empatia não consta.

Cidadania	<u>Apresentação:</u> Nosso objetivo é auxiliá-lo na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade. Tais recursos incluem tanto os domínios do saber tradicionalmente presentes no trabalho escolar quanto as preocupações contemporâneas com o meio ambiente, com a saúde, com a sexualidade e com as questões éticas relativas à igualdade de direitos, à dignidade do ser humano e à solidariedade. <u>Fundamentos da Escola:</u> Escola e constituição da cidadania: compromisso da escola em garantir conhecimentos que garantam o desenvolvimento, a socialização e o exercício da cidadania democrática, propiciando o desenvolvimento de capacidades que favoreçam a compreensão e intervenção nos fenômenos sociais e culturais.
Democracia	<u>Fundamentos da Escola:</u> Escola e constituição da cidadania: compromisso da escola em garantir conhecimentos que garantam o desenvolvimento, a socialização e o exercício da cidadania democrática, propiciando o desenvolvimento de capacidades que favoreçam a compreensão e intervenção nos fenômenos sociais e culturais.

ANEXO E – PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS

Palavras	Conteúdo encontrado
Paz	<u>Apresentação</u> Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. <u>Introdução</u> O processo de globalização, entendido como novo e complexo momento das relações entre nações e povos, tem resultado na concentração da riqueza, beneficiando apenas um terço da humanidade, em prejuízo, especialmente, dos habitantes dos países do Sul, onde se aprofundam a desigualdade e a exclusão social, o que compromete a justiça distributiva e a paz. 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. São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2º: e) construir, promover e manter a paz. <u>Educação Básica:</u> 24. incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania (p. 35).
Educação para a paz	Não consta no texto.
Cultura da paz	<u>Apresentação:</u> O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. <u>Educação Básica:</u> 24. incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania (p. 35). <u>Educação e Mídia:</u> A legislação que orienta a prestação desses serviços ressalta a necessidade de os instrumentos de comunicação afirmarem compromissos previstos na Constituição Federal, em tratados e convenções internacionais, como a cultura de paz, a proteção ao meio ambiente, a tolerância e o respeito às diferenças de etnia, raça, pessoas com deficiência, cultura, gênero, orientação sexual, política e religiosa, dentre outras (p. 54).

	<u>Princípios:</u> b) o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz (p. 54).
Violência* *Não inseridos no resultado da pesquisa textos relativos a títulos de legislações.	<u>Introdução:</u> 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 (p. 20). No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970. No entanto, persiste no contexto de redemocratização a grave herança das violações rotineiras nas questões sociais, impondo-se, como imperativo, romper com a cultura oligárquica que preserva os padrões de reprodução da desigualdade e da violência institucionalizada (p. 22). <u>Ensino Básico:</u> 13. incentivar a elaboração de programas e projetos pedagógicos, em articulação com a rede de assistência e proteção social, tendo em vista prevenir e enfrentar as diversas formas de violência (p. 34). 25. propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos (p. 35). <u>Ensino Superior:</u> Tal dimensão torna-se ainda mais necessária se considerarmos o atual contexto de desigualdade e exclusão social, mudanças ambientais e agravamento da violência, que coloca em risco permanente a vigência dos direitos humanos. As instituições de ensino superior precisam responder a esse cenário, contribuindo não só com a sua capacidade crítica, mas também com uma postura democratizante e emancipadora que sirva de parâmetro para toda a sociedade (p. 37). <u>Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança:</u> No direito constitucional, a segurança pública, enquanto direito de todos os cidadãos brasileiros, somente será efetivamente assegurada com a proteção e a promoção dos direitos humanos. A persistente e alarmante violência institucional, a exemplo da tortura e do abuso de autoridade, corroem a integralidade do sistema de justiça e segurança pública (p. 47).
Conflitos	<u>Introdução:</u> 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. (p. 20).

	Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos (p. 22). <u>Educação Básica:</u> 5. propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos (p. 35). <u>Educação Não-formal:</u> A sensibilização e conscientização das pessoas contribuem para que os conflitos interpessoais e cotidianos não se agravem. Além disso, eleva-se a capacidade de as pessoas identificarem as violações dos direitos e exigirem sua apuração e reparação (p. 44). <u>Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança:</u> k) explicitação das contradições e conflitos existentes nos discursos e práticas das categorias profissionais do sistema de segurança e justiça (p. 50). <u>Ações pragmáticas:</u> 23. sugerir programas, projetos e ações de capacitação em mediação de conflitos e educação em direitos humanos, envolvendo conselhos de segurança pública, conselhos de direitos humanos, ouvidorias de polícia, comissões de gerenciamento de crises, dentre outros (p. 52).
Não violência, resolução pacífica de conflitos* e diálogo * inserimos nesse resultado da pesquisa a ‘mediação de conflitos’	<u>Educação Básica:</u> 7. tornar a educação em direitos humanos um elemento relevante para a vida dos(as) alunos(as) e dos(as) trabalhadores(as) da educação, envolvendo-os(as) em um diálogo sobre maneiras de aplicar os direitos humanos em sua prática cotidiana (p. 33). <u>Ações Pragmáticas:</u> 25. propor ações fundamentadas em princípios de convivência, para que se construa uma escola livre de preconceitos, violência, abuso sexual, intimidação e punição corporal, incluindo procedimentos para a resolução de conflitos e modos de lidar com a violência e perseguições ou intimidações, por meio de processos participativos e democráticos (p. 35). <u>Educação Não-Formal:</u> f) diálogo entre o saber formal e informal acerca dos direitos humanos (p. 44). <u>Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança:</u> <u>Ações Pragmáticas:</u> 23. sugerir programas, projetos e ações de capacitação em mediação de conflitos e educação em direitos humanos, envolvendo conselhos de segurança pública, conselhos de direitos humanos, ouvidorias de polícia, comissões de gerenciamento de crises, dentre outros (p. 52). <u>Educação e Mídia:</u> Assim, a mídia deve adotar uma postura favorável à não-violência e ao respeito aos direitos humanos, não só pela força da lei, mas também pelo seu engajamento na melhoria da qualidade de vida da população (p. 54). <u>Princípios:</u>

	e) a importância da adoção pelos meios de comunicação, de linguagens e posturas que reforcem os valores da não-violência e do respeito aos direitos humanos, em uma perspectiva emancipatória (p. 54).
Direitos Humanos <u>Observação:</u> Termo citado 435 vezes no texto. Inserção de resultados apenas quando faz relação com o conteúdo da pesquisa.	<u>Apresentação:</u> O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. <u>Introdução</u> A Declaração Universal dos Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas (ONU), de 1948, desencadeou um processo de mudança no comportamento social e a produção de instrumentos e mecanismos internacionais de direitos humanos que foram incorporados ao ordenamento. Esse processo resultou na base dos atuais jurídico dos países signatários sistemas globais e regionais de proteção dos direitos humanos (p. 20). Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos (p. 22). Esse é um desafio central da humanidade, que tem importância redobrada em países da América Latina, caracterizados historicamente pelas violações dos direitos humanos, expressas pela precariedade e fragilidade do Estado de Direito e por graves e sistemáticas violações dos direitos básicos de segurança, sobrevivência, identidade cultural e bem-estar mínimo de grandes contingentes populacionais. No Brasil, como na maioria dos países latino-americanos, a temática dos direitos humanos adquiriu elevada significação histórica, como resposta à extensão das formas de violência social e política vivenciadas nas décadas de 1960 e 1970 (p. 22). O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia (p. 22). O Brasil passou a ratificar os mais importantes tratados Direitos Humanos internacionais (globais e regionais) de proteção dos direitos humanos, além de reconhecer a jurisdição da Corte Interamericana de Direitos Humanos e do Estatuto do Tribunal Penal Internacional (p. 23). Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência (p. 23). A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos (p. 24). 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. São objetivos

	balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2º: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais (p. 24). Assim, a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade (p. 24). A educação em direitos humanos é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direitos, articulando as seguintes dimensões (p. 25). a) apreensão de conhecimentos historicamente construídos sobre direitos humanos e a sua relação com os contextos internacional, nacional e local; b) afirmação de valores, atitudes e práticas sociais que expressem a cultura dos direitos humanos em todos os espaços da sociedade; e) fortalecimento de práticas individuais e sociais que gerem ações e instrumentos em favor da promoção, da proteção e da defesa dos direitos humanos, bem como da reparação das violações. Sendo a educação um meio privilegiado na promoção dos direitos humanos, cabe priorizar a formação de agentes públicos e sociais para atuar no campo formal e não-formal, abrangendo os sistemas de educação, saúde, comunicação e informação, justiça e segurança, mídia, entre outros. (p. 25). A implementação do Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos visa, sobretudo, difundir a cultura de direitos humanos no país (p. 26). <u>Educação Básica:</u> A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino- aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005) (p. 31). Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (p. 31). A educação em direitos humanos deve ser promovida em três dimensões: a) conhecimentos e habilidades: compreender os direitos humanos e os mecanismos existentes para a sua proteção, assim como incentivar o exercício de habilidades na vida cotidiana; b) valores, atitudes e comportamentos: desenvolver valores e fortalecer atitudes e comportamentos que respeitem os direitos humanos; c) ações: desencadear atividades para a promoção, defesa e reparação das violações aos direitos humanos (p. 32). Princípios norteadores da educação em direitos humanos na educação básica (p. 32). a) a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais; b) a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos; c) a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
--	---

	d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; e) a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto políticopedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação; f) a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais. <u>Ações Pragmáticas no Ensino Básico</u> (p. 33 - 35): promoção de educação, ações, estudos, recursos, metodologias, incentivos, parcerias, inclusão no currículo, projetos culturais, projetos pedagógicos, programas, expressões culturais, políticas públicas, organização estudantil, unidades de atendimento, bibliotecas, textos, bibliografias, estudos e pesquisas, ações de resolução de conflitos, e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania. <u>Educação Superior</u> (p. 38): A conquista do Estado Democrático delineou, para as Instituições de Ensino Superior (IES), a urgência em participar da construção de uma cultura de promoção, proteção, defesa e reparação dos direitos humanos, por meio de ações interdisciplinares, com formas diferentes de relacionar as múltiplas áreas do conhecimento humano com seus saberes e práticas. Nesse contexto, inúmeras iniciativas foram realizadas no Brasil, introduzindo a temática dos direitos humanos nas atividades do ensino de graduação e pós-graduação, pesquisa e extensão, além de iniciativas de caráter cultural. O Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos (ONU, 2005), ao propor a construção de uma cultura universal de direitos humanos por meio do conhecimento, de habilidades e atitudes, aponta para as instituições de ensino superior a nobre tarefa de formação de cidadãos(ãs) hábeis para participar de uma sociedade livre, democrática e tolerante com as diferenças étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras. No ensino, a educação em direitos humanos pode ser incluída por meio de diferentes modalidades, tais como, disciplinas obrigatórias e optativas, linhas de pesquisa e áreas de concentração, transversalização no projeto político-pedagógico, entre outros. Na pesquisa, as demandas de estudos na área dos direitos humanos requerem uma política de incentivo que institua esse tema como área de conhecimento de caráter interdisciplinar e transdisciplinar. Na extensão universitária, a inclusão dos direitos humanos no Plano Nacional de Extensão Universitária enfatizou o compromisso das universidades públicas com a promoção dos direitos humanos. <u>Princípios</u> (p. 38): c) o princípio básico norteador da educação em direitos humanos como prática permanente, contínua e global, deve estar voltado para a transformação da sociedade, com vistas à difusão de valores democráticos e republicanos, ao fortalecimento da esfera pública e à construção de projetos coletivos; d) a educação em direitos humanos deve se constituir em princípio ético-político orientador da formulação e crítica da prática das instituições de ensino superior; e) as atividades acadêmicas devem se voltar para a formação de uma cultura baseada na universalidade, indivisibilidade e interdependência dos direitos
--	--

	humanos, como tema transversal e transdisciplinar, de modo a inspirar a elaboração de programas específicos e metodologias adequadas nos cursos de graduação e pós-graduação, entre outros; g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação; h) a participação das IES na formação de agentes sociais de educação em direitos humanos e na avaliação do processo de implementação do PNEDH. <u>Ações Pragmáticas no Ensino superior (p. 39 - 41):</u> promoção de ações, estudos, projetos, programas, inclusão nas diretrizes, fomento a pesquisas, metodologias pedagógicas, formação continuada de professores, difusão para cultura de direitos humanos, criação de fóruns, núcleos, comissões e centros de pesquisa, intercâmbio, articulação entre órgãos e entidades, setor específico de livros e periódicos, linhas editoriais, conferências, congressos, fóruns e eventos, prêmios pelo MEC, projetos artísticos e culturais, dentre outros. <u>Educação Não-Formal:</u> A educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: a) qualificação para o trabalho; b) adoção e exercício de práticas voltadas para a comunidade; c) aprendizagem política de direitos por meio da participação em grupos sociais; d) educação realizada nos meios de comunicação social; e) aprendizagem de conteúdos da escolarização formal em modalidades diversificadas; e f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano. <u>Ações Pragmáticas no ensino não-formal (p. 45 - 46):</u> divulgação e socialização de iniciativas, capacitação da população, comunidades rurais, agentes de esporte, lazer e cultura e agentes multiplicadores, qualificação de servidores e gestores públicos, intercâmbio com agentes governamentais, produções artísticas, publicitárias e culturais, dentre outros. <u>Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança:</u> Os direitos humanos são condições indispensáveis para a implementação da justiça e da segurança pública em uma sociedade democrática (p. 47). No tocante às práticas das instituições dos sistemas de justiça e segurança, a realidade demonstra o quanto é necessário avançar para que seus(suas) profissionais atuem como promotores(as) e defensores(as) dos direitos humanos e da cidadania. Não é admissível, no contexto democrático, tratar dos sistemas de justiça e segurança sem que os mesmos estejam integrados com os valores e princípios dos direitos humanos. A formulação de políticas públicas de segurança e de administração da justiça, em uma sociedade democrática, requer a formação de agentes policiais, guardas municipais, bombeiros(as) e de profissionais da justiça com base nos princípios e valores dos direitos humanos, previstos na legislação nacional e nos dispositivos normativos internacionais firmados pelo Brasil (p. 48). A educação em direitos humanos constitui um instrumento estratégico no interior das políticas de segurança e justiça para respaldar a consonância entre uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos e os princípios democráticos (p. 48). <u>Princípios norteadores (p. 49):</u> a) respeito e obediência à lei e aos valores morais que a antecedem e fundamentam, promovendo a dignidade inerente à pessoa humana e respeitando os direitos humanos;
--	---

	f) conhecimento acerca da proteção e dos mecanismos de defesa dos direitos humanos; j) consolidação de valores baseados em uma ética solidária e em princípios dos direitos humanos, que contribuam para uma prática emancipatória dos sujeitos que atuam nas áreas de justiça e segurança; m) promoção da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade nas ações de formação e capacitação dos profissionais da área e de disciplinas específicas de educação em direitos humanos; <u>Ações Pragmáticas</u> (p. 50-52): projetos de capacitação, programas e conteúdos curriculares obrigatórios, disciplinas e atividades complementares, educação continuada, cursos de especialização, pesquisas e pós-graduação, material didático, formação continuada, capacitação em mediação de conflitos, fomentar centros de formação, escolas e academias, banco de dados, ações educadoras, comissões e núcleos, dentre outros. <u>Educação e Mídia</u> (p. 53): <u>Princípios</u> c) a responsabilidade social das empresas de mídia pode se expressar, entre outras formas, na promoção e divulgação da educação em direitos humanos; d) a apropriação e incorporação crescentes de temas de educação em direitos humanos pelas novas tecnologias utilizadas na área da comunicação e informação; e) a importância da adoção pelos meios de comunicação, de linguagens e posturas que reforcem os valores da não-violência e do respeito aos direitos humanos, em uma perspectiva emancipatória.
Dignidade, esperança* e felicidade*	<u>Introdução</u> 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. São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2º: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (p. 24). *esperança e felicidade não constam no texto
Respeito, ética, diversidade, desenvolvimento*, igualdade*, tolerância*, meio ambiente*, solidariedade*, cooperação*, e empatia*	<u>Apresentação</u> O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz (p. 11). O Estado brasileiro tem como princípio a afirmação dos direitos humanos como universais, indivisíveis e interdependentes e, para sua efetivação, todas as políticas públicas devem considerá-los na perspectiva da construção de uma sociedade baseada na promoção da igualdade de oportunidades e da equidade, no respeito à diversidade e na consolidação de uma cultura democrática e cidadã (p. 11). <u>Introdução</u>

* excluídos os trechos onde as palavras constam em títulos ou estão relacionadas a assuntos técnicos.	Em tempos difíceis e conturbados por inúmeros conflitos, nada mais urgente e necessário que educar em direitos humanos, tarefa indispensável para a defesa, o respeito, a promoção e a valorização desses direitos (p. 22). Ainda há muito para ser conquistado em termos de respeito à dignidade da pessoa humana, sem distinção de raça, nacionalidade, etnia, gênero, classe social, região, cultura, religião, orientação sexual, identidade de gênero, geração e deficiência. Da mesma forma, há muito a ser feito para efetivar o direito à qualidade de vida, à saúde, à educação, à moradia, ao lazer, ao meio ambiente saudável, ao saneamento básico, à segurança pública, ao trabalho e às diversidades cultural e religiosa, entre outras (p. 23). Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência (p. 23). O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações (p. 23). A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos(ãs) (p. 24). A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p. 24). 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. São objetivos balizadores do PMEDH conforme estabelecido no artigo 2º: a) fortalecer o respeito aos direitos humanos e liberdades fundamentais; b) promover o pleno desenvolvimento da personalidade e dignidade humana; c) fomentar o entendimento, a tolerância, a igualdade de gênero e a amizade entre as nações, os povos indígenas e grupos raciais, nacionais, étnicos, religiosos e lingüísticos; d) estimular a participação efetiva das pessoas em uma sociedade livre e democrática governada pelo Estado de Direito; e) construir, promover e manter a paz (p. 24). Assim, a mobilização global para a educação em direitos humanos está imbricada no conceito de educação para uma cultura democrática, na compreensão dos contextos nacional e internacional, nos valores da tolerância, da solidariedade, da justiça social e na sustentabilidade, na inclusão e na pluralidade (p. 24). Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (p. 25).
--	---

	Nos termos já firmados no Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos, a educação contribui também para: b) exercitar o respeito, a tolerância, a promoção e a valorização das diversidades (étnico-racial, religiosa, cultural, geracional, territorial, físico-individual, de gênero, de orientação sexual, de nacionalidade, de opção política, dentre outras) e a solidariedade entre povos e nações (p. 25). <u>Objetivos Gerais do PNEDH:</u> (p. 26). c)encorajar o desenvolvimento de ações de educação em direitos humanos pelo poder público e a sociedade civil por meio de ações conjuntas; 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); <u>Educação Básica:</u> A educação em direitos humanos vai além de uma aprendizagem cognitiva, incluindo o desenvolvimento social e emocional de quem se envolve no processo ensino- aprendizagem (Programa Mundial de Educação em Direitos Humanos – PMEDH/2005) (p. 31). Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (p. 31). Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (p. 31). O processo formativo pressupõe o reconhecimento da pluralidade e da alteridade, condições básicas da liberdade para o exercício da crítica, da criatividade, do debate de idéias e para o reconhecimento, respeito, promoção e valorização da diversidade (p. 31). Para que esse processo ocorra e a escola possa contribuir para a educação em direitos humanos, é importante garantir dignidade, igualdade de oportunidades, exercício da participação e da autonomia aos membros da comunidade escolar (p. 31). <u>(p. 32 - princípios norteadores):</u> a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade; a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; <u>Educação Infantil:</u> 16. dar apoio ao desenvolvimento de políticas públicas destinadas a promover e garantir a educação em direitos humanos às comunidades quilombolas e aos povos indígenas, bem como às populações das áreas rurais e ribeirinhas, assegurando
--	---

	condições de ensino e aprendizagem adequadas e específicas aos educadores e educandos (p. 34). 17. incentivar a organização estudantil por meio de grêmios, associações, observatórios, grupos de trabalhos entre outros, como forma de aprendizagem dos princípios dos direitos humanos, da ética, da convivência e da participação democrática na escola e na sociedade (p. 34). <u>Ensino Superior:</u> O artigo terceiro da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional propõe, como finalidade para a educação superior, a participação no processo de desenvolvimento a partir da criação e difusão cultural, incentivo à pesquisa, colaboração na formação contínua de profissionais e divulgação dos conhecimentos culturais, científicos e técnicos produzidos por meio do ensino e das publicações, mantendo uma relação de serviço e reciprocidade com a sociedade (p. 37). <u>Princípios:</u> b) os preceitos da igualdade, da liberdade e da justiça devem guiar as ações universitárias, de modo a garantir a democratização da informação, o acesso por parte de grupos sociais vulneráveis ou excluídos e o compromisso cívico-ético com a implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades básicas desses segmentos (p. 38). g) o compromisso com a construção de uma cultura de respeito aos direitos humanos na relação com os movimentos e entidades sociais, além de grupos em situação de exclusão ou discriminação (p. 39 – princípios). <u>Educação Não-Formal:</u> A educação não-formal em direitos humanos orienta-se pelos princípios da emancipação e da autonomia. Sua implementação configura um permanente processo de sensibilização e formação de consciência crítica, direcionada para o encaminhamento de reivindicações e a formulação de propostas para as políticas públicas, podendo ser compreendida como: f) educação para a vida no sentido de garantir o respeito à dignidade do ser humano (p. 42). 3. estimular o desenvolvimento de programas de formação e capacitação continuada da sociedade civil, para qualificar sua intervenção de monitoramento e controle social junto aos órgãos colegiados de promoção, defesa e garantia dos direitos humanos em todos os poderes e esferas administrativas (p. 45 – ações pragmáticas). <u>Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança:</u> A construção de políticas públicas nas áreas de justiça, segurança e administração penitenciária sob a ótica dos direitos humanos exige uma abordagem integradora, intersetorial e transversal com todas as demais políticas públicas voltadas para a melhoria da qualidade de vida e de promoção da igualdade, na perspectiva do fortalecimento do Estado Democrático de Direito (p. 47). A aplicação da lei é critério para a efetivação do direito à justiça e à segurança. O processo de elaboração e aplicação da lei exige coerência com os princípios da igualdade, da dignidade, do respeito à diversidade, da solidariedade e da afirmação da democracia (p. 48). <u>Princípios (p. 49):</u> a) respeito e obediência à lei e aos valores morais que a antecedem e fundamentam, promovendo a dignidade inerente à pessoa humana e respeitando os direitos humanos; e) vivência de cooperação e respeito às diferenças sociais e culturais, atendendo com dignidade a todos os segmentos sem privilégios;
--	--

	j) consolidação de valores baseados em uma ética solidária e em princípios dos direitos humanos, que contribuam para uma prática emancipatória dos sujeitos que atuam nas áreas de justiça e segurança; <u>Ações pragmáticas (p. 51):</u> 10. fomentar ações educativas que estimulem e incentivem o envolvimento de profissionais dos sistemas com questões de diversidade e exclusão social, tais como: luta antimanicomial, combate ao trabalho escravo e ao trabalho infantil, defesa de direitos de grupos sociais discriminados, como mulheres, povos indígenas, gays, lésbicas, transgêneros, transexuais e bissexuais (GLTTB), negros(as), pessoas com deficiência, idosos(as), adolescentes em conflito com a lei, ciganos, refugiados, asilados, entre outros; 12. promover a formação em direitos humanos para profissionais e técnicos(as) envolvidos(as) nas questões relacionadas com refugiados(as), migrantes nacionais, estrangeiros(as) e clandestinos(as), considerando a atenção às diferenças e o respeito aos direitos humanos, independentemente de origem ou nacionalidade; 13. incentivar o desenvolvimento de programas e projetos de educação em direitos humanos nas penitenciárias e demais órgãos do sistema prisional, inclusive nas delegacias e manicômios judiciários; <u>Educação e Mídia:</u> A legislação que orienta a prestação desses serviços ressalta a necessidade de os instrumentos de comunicação afirmarem compromissos previstos na Constituição Federal, em tratados e convenções internacionais, como a cultura de paz, a proteção ao meio ambiente, a tolerância e o respeito às diferenças de etnia, raça, pessoas com deficiência, cultura, gênero, orientação sexual, política e religiosa, dentre outras. <u>Princípios:</u> b) o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheça as diferenças e promovam a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz (p. 54). * empatia não consta no texto.
Cidadania	<u>Apresentação</u> Como resultado dessa participação, a atual versão do PNEDH se destaca como política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (p. 13). <u>Introdução</u> O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia (p. 22). Esse movimento teve como marco expressivo a Constituição Federal de 1988, que formalmente consagrou o Estado Democrático de Direito e reconheceu, entre seus fundamentos, a dignidade da pessoa humana e os direitos ampliados da cidadania (civis, políticos, econômicos, sociais, culturais e ambientais (p. 22). Uma concepção contemporânea de direitos humanos incorpora os conceitos de cidadania democrática, cidadania ativa e cidadania planetária, por sua vez inspiradas em valores humanistas e embasadas nos princípios da liberdade, da igualdade, da equidade e da diversidade, afirmando sua universalidade, indivisibilidade e interdependência (p. 23).

	O processo de construção da concepção de uma cidadania planetária e do exercício da cidadania ativa requer, necessariamente, a formação de cidadãos(ãs) conscientes de seus direitos e deveres, protagonistas da materialidade das normas e pactos que os(as) protegem, reconhecendo o princípio normativo da dignidade humana, englobando a solidariedade internacional e o compromisso com outros povos e nações (p. 23). A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos(ãs) (p. 24). A Constituição Federal Brasileira e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Federal nº 9.394/1996) afirmam o exercício da cidadania como uma das finalidades da educação, ao estabelecer uma prática educativa “inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, com a finalidade do pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (p. 24). Desse modo, a educação é compreendida como um direito em si mesmo e um meio indispensável para o acesso a outros direitos. A educação ganha, portanto, mais importância quando direcionada ao pleno desenvolvimento humano e às suas potencialidades, valorizando o respeito aos grupos socialmente excluídos. Essa concepção de educação busca efetivar a cidadania plena para a construção de conhecimentos, o desenvolvimento de valores, atitudes e comportamentos, além da defesa socioambiental e da justiça social (p. 25). <u>Educação Básica:</u> Nas sociedades contemporâneas, a escola é local de estruturação de concepções de mundo e de consciência social, de circulação e de consolidação de valores, de promoção da diversidade cultural, da formação para a cidadania, de constituição de sujeitos sociais e de desenvolvimento de práticas pedagógicas (p. 31). Assim, a educação em direitos humanos deve abarcar questões concernentes aos campos da educação formal, à escola, aos procedimentos pedagógicos, às agendas e instrumentos que possibilitem uma ação pedagógica conscientizadora e libertadora, voltada para o respeito e valorização da diversidade, aos conceitos de sustentabilidade e de formação da cidadania ativa (p. 31). <u>Princípios norteadores</u> (p. 32). d) a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação; <u>Ação pragmática</u> (p. 35). 12. apoiar a implementação de experiências de interação da escola com a comunidade, que contribuam para a formação da cidadania em uma perspectiva crítica dos direitos humanos; 24. incentivar estudos e pesquisas sobre as violações dos direitos humanos no sistema de ensino e outros temas relevantes para desenvolver uma cultura de paz e cidadania. <u>Ensino Superior:</u> As atribuições constitucionais da universidade nas áreas de ensino, pesquisa e extensão delineiam sua missão de ordem educacional, social e institucional. A produção do conhecimento é o motor do desenvolvimento científico e tecnológico e de um compromisso com o futuro da sociedade brasileira, tendo em vista a
--	---

	promoção do desenvolvimento, da justiça social, da democracia, da cidadania e da paz (p. 38). <u>Princípios:</u> a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania (p. 38). <u>Educação Não-Formal:</u> Essas atividades se desenvolvem em duas vertentes principais: a construção do conhecimento em educação popular e o processo de participação em ações coletivas, tendo a cidadania democrática como foco central (p. 44). <u>Princípios:</u> c) processo formativo de lideranças sociais para o exercício ativo da cidadania <u>Educação e Mídia: Princípios:</u> b) o compromisso com a divulgação de conteúdos que valorizem a cidadania, reconheçam as diferenças e promovam a diversidade cultural, base para a construção de uma cultura de paz (p. 54). <u>Profissionais da Justiça e de Segurança:</u> Para a consolidação desse modelo de Estado é fundamental a existência e o funcionamento de sistemas de justiça e segurança que promovam os direitos humanos e ampliem os espaços da cidadania (p. 47). No tocante às práticas das instituições dos sistemas de justiça e segurança, a realidade demonstra o quanto é necessário avançar para que seus(suas) profissionais atuem como promotores(as) e defensores(as) dos direitos humanos e da cidadania (p. 48).
Democracia	<u>Apresentação:</u> O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) é fruto do compromisso do Estado com a concretização dos direitos humanos e de uma construção histórica da sociedade civil organizada. Ao mesmo tempo em que aprofunda questões do Programa Nacional de Direitos Humanos, o PNEDH incorpora aspectos dos principais documentos internacionais de direitos humanos dos quais o Brasil é signatário, agregando demandas antigas e contemporâneas de nossa sociedade pela efetivação da democracia, do desenvolvimento, da justiça social e pela construção de uma cultura de paz. (p.12) Como resultado dessa participação, a atual versão do PNEDH se destaca como política pública em dois sentidos principais: primeiro, consolidando uma proposta de um projeto de sociedade baseada nos princípios da democracia, cidadania e justiça social; segundo, reforçando um instrumento de construção de uma cultura de direitos humanos, entendida como um processo a ser apreendido e vivenciado na perspectiva da cidadania ativa (p. 13). <u>Introdução</u> O debate sobre os direitos humanos e a formação para a cidadania vem alcançando mais espaço e relevância no Brasil, a partir dos anos 1980 e 1990, por meio de proposições da sociedade civil organizada e de ações governamentais no campo das políticas públicas, visando ao fortalecimento da democracia (p. 22). A democracia, entendida como regime alicerçado na soberania popular, na justiça social e no respeito integral aos direitos humanos, é fundamental para o reconhecimento, a ampliação e a concretização dos direitos. Para o exercício da cidadania democrática, a educação, como direito de todos e dever do Estado e da família, requer a formação dos(as) cidadãos(ãs) (p. 24).

	<u>Ensino Superior - Princípios:</u> a) a universidade, como criadora e disseminadora de conhecimento, é instituição social com vocação republicana, diferenciada e autônoma, comprometida com a democracia e a cidadania (p. 38). <u>Educação Não-formal:</u> Resultados mais recentes têm sido as alternativas para o avanço da democracia, a ampliação da participação política e popular e o processo de qualificação dos grupos sociais e comunidades para intervir na definição de políticas democráticas e cidadãs (p. 44). <u>Profissionais dos Sistemas de Justiça e Segurança:</u> Para que a democracia seja efetivada, é necessário assegurar a proteção do Estado ao direito à vida e à dignidade, sem distinção étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras, garantindo tratamento igual para todos(as). É o que se espera, portanto, da atuação de um sistema integrado de justiça e segurança em uma democracia (p. 47). A aplicação da lei é critério para a efetivação do direito à justiça e à segurança. O processo de elaboração e aplicação da lei exige coerência com os princípios da igualdade, da dignidade, do respeito à diversidade, da solidariedade e da afirmação da democracia. A capacitação de profissionais dos sistemas de justiça e segurança é, portanto, estratégica para a consolidação da democracia (p. 48). A consolidação da democracia demanda conhecimentos, habilidades e práticas profissionais coerentes com os princípios democráticos. O ensino dos direitos humanos deve ser operacionalizado nas práticas desses(as) profissionais, que se manifestam nas mensagens, atitudes e valores presentes na cultura das escolas e academias, nas instituições de segurança e justiça e nas relações sociais (p. 48).
--	---

**ANEXO F – DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS SUPERIORES DE FORMAÇÃO DE
PROFISSIONAIS DA EDUCAÇÃO**

Palavras	DCNs Licenciatura. Magistério e pro- fissionais de educação. CNE/CP 2/2015 e 4/2024.	DCN Pedagogia CNE/CP nº 1/2006	DCN Formação inicial Educa- ção Básica e institui a BNCC (Formação) CNE/CP nº 2/2019
Paz	Não consta nos textos.	Não consta no texto	Não consta no texto.
Cultura da paz	Não consta nos textos.	Não consta no texto	Reconhecimento da escola com responsabilidade social para reforçar o respeito aos direitos humanos como parte de uma cultura de paz . (art.5)
Educação para a paz	Não consta nos textos	Não consta no texto.	Não consta no texto.
Violência	Não consta nos textos	Não consta no texto.	Não consta no texto.
Conflitos	Citado como princípio da formação desses profissionais (Brasil, 2024)	Não consta no texto.	Como competência geral dos docentes exercitar a empatia o diálogo , a resolução de conflitos e a cooperação.
Não Violência Resolução pacífica de conflitos e Diálogo *Não violência não consta em nenhuma das DCNs	Diálogo como competência da docência, ação educativa e processo pedagógico entre diferentes visões de mundo; (Brasil, 2015) – não consta como conteúdo pedagógico. Promoção de diálogo entre a comunidade escolar (professores indígenas) e grupos sociais sobre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias da cultura local (Brasil, 2024). Artigo 7º., parágrafo único. Fomento na formação dos profissionais de diálogos formativos acerca da docência, das realidades escolares e dos desafios enfrentados pela educação; (Artigo 13, parágrafo 4º., inciso III) (Brasil, 2024) * Não Violência e Resolução pacífica de conflitos não constam nos textos.	Diálogo - articulação entre conhecimentos científicos e culturais, valores éticos e estéticos inerentes a processos de aprendizagem, de socialização e de construção do conhecimento, no âmbito do diálogo entre diferentes visões de mundo. <u>Profissionais que atuam em povos indígenas</u> - promover diálogo entre conhecimentos, valores, modos de vida, orientações filosóficas, políticas e religiosas próprias à cultura do povo indígena. * Não Violência e Resolução pacífica de conflitos não constam no texto.	Diálogo e resolução de conflitos como competências gerais a serem desenvolvidas por todos os docentes. *Não violência não consta no texto.

Transformação de conflitos Não recepcionado pelas políticas públicas dos cursos superiores	Não consta nos textos.	Não consta no texto.	Não consta no texto.
Direitos Humanos	Parte do direito à educação, sendo a educação em direitos humanos uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em direitos humanos;" (p.02) (Brasil, 2015). Considerados como referência geral a ser adotada pelo Estado brasileiro (Brasil, 2024) Devem ser ministrados: cursos de formação inicial; de formação inicial de professores para a educação básica em nível superior, de licenciatura e nos cursos de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura.(Brasil, 2015)	Não constam no texto.	Reconhecimento dos direitos humanos como uma das funções sociais da escola (Declaração dos Direitos Humanos) e da Cultura de paz. (art.5, V,a) e a serem desenvolvido nos docentes para respeitar e valorizar os direitos humanos acolhendo a diversidade. Favorecer a tolerância através dos direitos humanos .
Dignidade, esperança e felicidade	Não constam no texto.	Não constam no texto.	Obediência a LDB, BNCC e BNC-Formação tendo como princípio a dignidade da pessoa humana. *esperança e felicidade não constam no texto.
Respeito, ética empatia diversidade desenvolvimento meio ambiente solidariedade tolerância cooperação igualdade TCT – temas transversais curriculares.	* empatia, solidariedade e igualdade e meio ambiente não constam nos textos. Princípios vitais: apreço à tolerância (Brasil, 2015); o respeito e a valorização da diversidade étnico-racial (Brasil, 2015, p. 01). Docência, profissional do magistério da educação básica e de formação inicial e continuada: ética, desenvolvimento, diversidade (política, social, cultural, étnico-racial, de gênero, sexual, religiosa, de faixa geracional) (Brasil, 2024) Profissionais de formação inicial e formação superior: ética, desenvolvimento, cooperação.	Valores citados: ética, cooperação, diversidade (cultural, social de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras da sociedade brasileira) desenvolvimento (pessoas, organizações e da sociedade) citados de forma ampla: aplicação, em práticas educativas, de conhecimentos de processos de desenvolvimento de crianças, adolescentes, jovens e adultos, nas dimensões física, cog-	<u>Competências Gerais:</u> ética, compreensão e valorização da diversidade, exercício da empatia, da cooperação. <u>Competências profissionais:</u> propiciar o pleno desenvolvimento dos educandos e sua capacidade cognitivo, acadêmico e social, preparando-os para o exercício da cidadania – inclusive com o fortalecimento a interdependência entre ensino e pesquisa, com a cooperação entre instituições de ensino e o ensino continuado; respeitar os fundamentos da CF reduzindo a desigualdade

		nitiva, afetiva, estética, cultural, lúdica, artística, ética e biossocial; *empatia, solidariedade, tolerância, meio ambiente e igualdade não citados no texto.	e não promover a discriminação. Favorecer a tolerância através dos direitos humanos. <u>Competências específicas:</u> estabelecer relações empáticas promovendo solidariedade e planejar atividades integradas de acordo com as necessidades de desenvolvimento integral dos alunos. * meio ambiente, tolerância e igualdade não constantes no texto.
Democracia	Democracia considerada como elemento essenciais curriculares, devendo ser objeto de estudo por núcleo de estudo de formação e pesquisas (artigo 12º) e como Princípio Educacional (artigo 13º). (Brasil, 2015)	Não consta no texto.	Fundamento pedagógico na formação continuada de docentes da educação básica.
Cidadania	Cidadania como elemento essencial a ser inserido no currículo para formar indivíduos como seres sociais (Considerandos) (Brasil, 2015); Constar de forma coerente em todo currículo escolar (educação básica e ensino superior), Artigo 7º, parágrafo I (Brasil, 2024,);	Conhecimento da escola como organização complexa que tem a função de promover a educação para e na cidadania; Previsão de um núcleo de estudos de diversidade cultural, cidadania, sustentabilidade, entre outras problemáticas centrais da sociedade contemporânea.	Finalidade das políticas de formação continuada de professores da educação básica - com vista ao pleno desenvolvimento de cada aluno, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

ANEXO G – DIRETRIZES CURRICULARES DOS CURSOS SUPERIORES DE DIREITO, CIÊNCIAS SOCIAIS E POLÍTICAS E RELAÇÕES INTERNACIONAIS

Palavras	DCN Direito CNE/CP 2/2015	DCN Ciências Políticas CNE/CES 17 2002	DCN Relações Internacionais CNE/CES nº 17/2002
Paz	Não consta no texto.	Não consta no texto.	Não consta no texto.
Cultura da paz	Não consta no texto.	Não consta no texto.	Não consta no texto.
Educação para a paz	Não consta no texto.	Não consta no texto.	Não consta no texto.
Violência	Não consta no texto.	Não consta no texto.	Não consta no texto.
Conflitos	Somente relativo as formas consensuais de composição de conflitos .	Não consta no texto.	Não consta no texto.
Não Violência, resolução pacífica de conflitos e diálogo *Não violência não consta em nenhuma DCN	Além das formações intrínsecas ao curso, o formando deverá ser capacitado a desenvolver a cultura do diálogo e o uso de meios consensuais de solução de conflitos como elemento curricular de prática jurídica. * Não violência não consta no texto.	Não consta no texto.	*Não Violência, diálogo e resolução pacífica de conflitos não constam. Consta que a formação de profissionais deve habilitar para que sejam capazes de tomar de decisões, planejar, conduzir e avaliar negociações e resoluções de problemas .
Transformação de conflitos Não recepcionado pelas DCNs dos cursos superiores	Não consta no texto.	Não consta no texto.	Não consta no texto.
Direitos Humanos	Conteúdo pedagógico que deve ser tratado como tema transversal e interdisciplinar juntamente com educação ambiental, políticas de gênero e diversidades culturais.	Não constam no texto.	Eixo complementar como tema transversal e interdisciplinar através de atividades extracurriculares.
Dignidade, esperança e felicidade Não há previsão nas DCNs	Não constam não constam.	Não constam no texto.	Não constam no texto.

Respeito, ética, empatia, diversidade, desenvolvimento, meio ambiente, solidariedade, tolerância, cooperação, igualdade TCT – temas transversais curriculares.	* respeito, empatia, desenvolvimento, meio ambiente, solidariedade, tolerância, cooperação e igualdade não constam no texto. Valores citados expressamente: como temas interdisciplinares e transversais: ética e diversidade	Não consta no texto	Ética como formação humanística como tema interdisciplinar e empatia como habilidade interpessoal; cooperação como habilidade técnica para negociações internacionais e compreensão de cenários históricos; respeito como formação complementar e ligada aos direitos humanos Diversidade, desenvolvimento, meio ambiente, solidariedade e tolerância não constantes no texto.
Democracia	Não consta no texto.	Não consta no texto.	Não consta no texto.
Cidadania	O curso de graduação em Direito deverá assegurar, no perfil do graduando, sólida formação geral, humanística, indispensável ao exercício do Direito, à prestação da justiça e ao desenvolvimento da cidadania .	Não consta no texto	Cidadania como eixo complementar juntamente com direitos humanos (transversal e interdisciplinar) com atividades extracurriculares.

