


O DIÁLOGO BOHMIANO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE BOHMIAN DIALOGUE AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR EDUCATION IN HUMAN RIGHTS AND DIVERSITIES IN BASIC EDUCATION

EL DIÁLOGO BOHEMIO COMO HERRAMIENTA PEDAGÓGICA PARA LA EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS Y DIVERSIDAD EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

 <https://doi.org/10.56238/arev7n7-196>

Data de submissão: 15/06/2025

Data de publicação: 15/07/2025

José Carlos de Souza Nascimento

Mestrado em Direito

Instituição: Universidade de Marília

Endereço: Pará, Brasil

E-mail: jcarllos2001@yahoo.fr

Raquel Cristina Ferraroni Sanches

Pós-doutorado em Direitos Humanos

Instituição: Universidade de Coimbra

Endereço: São Paulo, Brasil

E-mail: raquelferraroni@unimar.br

Walkiria Martinez Heinrich Ferrer

Pós-doutorado em Sociologia do Trabalho

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

Endereço: São Paulo, Brasil

E-mail: walkiriamf@unimar.br

RESUMO

O presente estudo tem como escopo analisar como a metodologia do Diálogo Bohmiano pode ser utilizada como ferramenta pedagógica para promover a Educação em Direitos Humanos e Diversidades na Educação Básica. Diante dos problemas de conflitos escolares, principalmente de ordem comportamental, de aprendizagem e de relacionamento, perpassando por outras formas de discriminação, sugere-se que o diálogo seja utilizado como uma estratégia para promover a escuta ativa, a empatia, o respeito à diversidade e a construção coletiva do conhecimento. A pesquisa parte do pressuposto de que a escola desempenha um papel importante na formação dos cidadãos e na promoção da convivência social, visto ser um celeiro profícuo para a reflexão crítica e a participação ativa de todos na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A metodologia adotada foi qualitativa, tendo como ponto de partida a revisão da literatura, evidenciando que o diálogo pode ajudar a combater preconceitos e criar um ambiente escolar mais inclusivo e democrático. Os resultados indicam que a prática do diálogo na escola, baseada na metodologia de David Bohm, fortalece a convivência pacífica, aumenta a consciência crítica dos alunos e promove a valorização da diversidade.

Palavras-chave: Diálogo Bohmiano. Direitos Humanos. Educação Básica. Conflitos Escolares. Valorização da Diversidade.

ABSTRACT

The scope of this study is to analyze how the Bohmian Dialogue methodology can be used as a pedagogical tool to promote Education in Human Rights and Diversity in Basic Education. Given the problems of school conflicts, mainly of a behavioral, learning and relationship nature, including other forms of discrimination, it is suggested that dialogue be used as a strategy to promote active listening, empathy, respect for diversity and the collective construction of knowledge. The research is based on the assumption that schools play an important role in the formation of citizens and in the promotion of social coexistence, since they are a fruitful breeding ground for critical reflection and active participation of all in the construction of a more just and inclusive society. The methodology adopted was qualitative, having as a starting point the review of the literature, evidencing that dialogue can help to combat prejudices and create a more inclusive and democratic school environment. The results indicate that the practice of dialogue in schools, based on David Bohm's methodology, strengthens peaceful coexistence, increases students' critical awareness and promotes the appreciation of diversity.

Keywords: Bohmian Dialogue. Human Rights. Basic Education. School Conflicts. Appreciation of Diversity.

RESUMEN

Este estudio busca analizar cómo la metodología del Diálogo Bohmiano puede utilizarse como herramienta pedagógica para promover la Educación en Derechos Humanos y Diversidad en la Educación Básica. Ante la problemática de los conflictos escolares, especialmente los relacionados con el comportamiento, el aprendizaje y las relaciones, incluyendo otras formas de discriminación, sugerimos utilizar el diálogo como estrategia para promover la escucha activa, la empatía, el respeto a la diversidad y la construcción colectiva del conocimiento. La investigación parte de la premisa de que las escuelas desempeñan un papel importante en la formación de ciudadanos y la promoción de la convivencia social, ya que son un terreno fértil para la reflexión crítica y la participación activa de todos en la construcción de una sociedad más justa e inclusiva. La metodología adoptada fue cualitativa, a partir de una revisión bibliográfica, demostrando que el diálogo puede ayudar a combatir los prejuicios y a crear un entorno escolar más inclusivo y democrático. Los resultados indican que la práctica del diálogo en las escuelas, basada en la metodología de David Bohm, fortalece la convivencia pacífica, aumenta la conciencia crítica del alumnado y promueve la valoración de la diversidad.

Palabras clave: Diálogo Bohmiano. Derechos Humanos. Educación Básica. Conflictos Escolares. Valoración de la Diversidad.

“Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo”.
(Paulo Freire, 1921-1997)

1 INTRODUÇÃO

O ambiente escolar, enquanto espaço de interação e construção coletiva do aprendizado, reflete as dinâmicas sociais mais amplas, desempenhando um papel importante na promoção da cidadania e do respeito à diversidade. Diante dos problemas cotidianos, como conflitos comportamentais, dificuldades de aprendizagem e episódios de discriminação, que causam a desarmonia do grupo, torna-se fundamental encontrar estratégias que favoreçam a convivência e o respeito às diferenças.

Todo o processo educativo é inerentemente relacional, à medida em que cada indivíduo se forma contribuindo para a formação do outro. E essa perspectiva freiriana reforça a compreensão de que a educação não se resume à transmissão unilateral do conhecimento, mas sim um construir coletivo, por meio da troca de experiências e saberes.

E é neste sentido que a epígrafe ao norte convida a enxergar a escola como um ambiente dinâmico, onde o diálogo e as interações ajudam a promover valores como empatia, respeito e justiça social. Essa troca constante não apenas ajuda os educandos a se conhecerem melhor, como também os prepara para aceitar e valorizar as diferenças.

Não restam dúvidas de que aqueles conflitos¹, e que permeiam o cotidiano escolar – ocorrendo geralmente entre alunos e entre alunos e professores ou funcionários – prejudicam a convivência e impactam diretamente no processo de ensino-aprendizagem. As vítimas que experienciam violência simbólica ou explícita² têm sua autoestima abalada, e no caso dos educandos, resta prejudicado o seu desempenho acadêmico e, muitas vezes, podendo levá-los até a abandonar escolar.

Neste contexto, é premente uma educação que promova os direitos humanos e valorize a diversidade. A escola deve, acima de tudo, ser um espaço de acolhimento e respeito, onde as diferenças são vistas como algo positivo que enriquece a visão de mundo de cada indivíduo. Mas, com o aumento

¹ Para Vasconcelos (2023, p. 46), os conflitos são decorrentes da “convivência social do homem com suas contradições”, e podem ser divididos em quatro, incidentes cumulativamente, em regra: “conflitos estruturais (diferenças nas circunstâncias sociais, políticas e econômicas dos envolvidos); conflitos de informação (informação incompleta, distorcida, conotação negativa); conflitos de valores (diferenças na moral, na ideologia, na religião); e conflitos de interesses (reivindicação de bens e direitos de interesse comum e contraditório)”.

² Abramovay (2005, p. 53) assevera que “não há, entre os especialistas sobre o tema, um consenso acerca do que deve ser entendido como um ato de violência”, visto que suas manifestações podem assumir diferentes formas, como verbal (insultos, grosserias, apelidos, humilhações, provocações, discriminação, menosprezo, zombarias, piadas, comentários ou imagens sexuais), física (bater, empurrar, dar socos, rasteiras e pontapés), psicológica (ameaças de morte, tirar sarro das roupas, danos psicológicos gerados por insultos, apelidos e provocações), sexual (assédio sexual, estupro, assédio em troca de nota ou aprovação), entre outras.

dos discursos de ódio e da polarização social, é imperativo que as escolas incentivem cada vez mais o respeito às diferenças e promovam a dignidade de todos.

E, considerando-se que para lidar com essas questões complexas, é necessário utilizar metodologias que promovam a construção coletiva do conhecimento e estimulem a reflexão crítica. Desse modo, busca-se responder aqui o seguinte questionamento: “Como a metodologia do Diálogo Bohmiano pode ser usada na educação para promover os direitos humanos e a diversidade na educação básica, ajudando a resolver conflitos e criar um ambiente de paz”?

Assim, o objetivo do presente estudo é analisar a potencialidade da metodologia do Diálogo Bohmiano, como ferramenta pedagógica inovadora, para transformar as interações no ambiente escolar democrático, de modo a promover uma cultura de paz e cidadania, alinhada à educação em direitos humanos e diversidades. Para tanto, a modalidade de pesquisa adotada foi a qualitativa, tendo como ponto de partida a revisão da literatura, que buscou priorizar muito mais a compreensão do conteúdo do que somente a descrição deste, utilizando-se os métodos dedutivo e empírico-dialético.

Quanto a estruturação do seu desenvolvimento, este trabalho encontra-se dividido em três partes. A primeira, explora os aportes teóricos do Diálogo Bohmiano, na resolução dos conflitos. Na segunda parte discute a Educação em Direitos Humanos e Diversidade na Educação Básica, como componente essencial para a formação de cidadãos conscientes e responsáveis. Por derradeiro, a terceira parte trata de proposições para a implementação dessa metodologia no ambiente escolar, como forma de tratamento adequado de conflitos e de construção de um espaço democrático e transformador.

2 O DIÁLOGO BOHMIANO E SUAS BASES TEÓRICAS

O diálogo bohmiano, concebido pelo físico e filósofo David Bohm³ (1917-1992), surge como uma forma de superar as barreiras comunicativas que atrapalham a compreensão e a harmonia entre as pessoas. Para Bohm (1996, p. 8) a fragmentação do pensamento e a falta de verdadeira escuta são as causas de muitos conflitos sociais, constituindo estas as principais barreiras a serem superadas.

De acordo com Vasconcelos (2023, p. 39), o “conflito é o dissenso latente” que, na maioria das vezes, se manifesta através de controvérsia interpessoal, divergências de valores ou disputas por reconhecimento e espaço dentro de um determinado contexto social. Essa falta de acordo, no processo comunicativo, tende a se intensificar quando não há espaço para o diálogo genuíno, perpetuando mal-entendidos e dificultando a construção de soluções colaborativas.

³ Foi professor emérito de Física Teórica no *Birkbeck College*, Universidade de Londres. Grande parte de seus escritos foi publicada pela Routledge, incluindo *Wholeness and the Implicate Order*, *The Undivided Universe* (com Basil Hiley), *Causality and Chance in Modern Physics*, *Science, Order and Creativity* (com F. David Peat), *Unfolding Meaning e Thought as a System* (Bohm, 1996).

Ceccon *et all* (2009, p. 19) sintetizam essa lição prelecionando que os conflitos “existem por toda a parte. Não são, em sua natureza, nem bons nem ruins: fazem parte da vida em sociedade. A maneira como lidamos com eles, no entanto, faz com que tenham desdobramentos positivos ou negativos”.

Por sua vez, Trubilhano e Henriques (2017, p. 140) ensinam que “o conflito é uma realidade da sociedade inteira”, não devendo ser encarado negativamente, pois ao se compreender a “inevitabilidade do conflito, somos capazes de desenvolver soluções autocompositivas” (Vasconcelos, 2023, p. 40).

Bohm (1996, p. 6) reforça a ideia de que “um diálogo pode ser entre qualquer número de pessoas, não apenas duas”, e que este vai além da troca de palavras, pois envolve a capacidade dos participantes de ouvir e refletir constantemente. Isso lhes permite nesse processo reconhecer e suspender seus próprios pressupostos, possibilitando a criação de um ambiente que impere o pensamento coletivo livre de fragmentações.

Andrade e Monteiro (2020, p. 58) apontam que em outras formas de conversas (*e. g.*, debate e consenso), elas “são polarizadas, focadas nos lados, nos participantes, nos seus interesses próprios e no esforço que fazem para que eles prevaleçam, por meio do convencimento, da sedução ou da inibição, a despeito dos demais”.

Bohm (1996, p. 18) sustenta que essas conversas, “tipicamente considerado diálogo”⁴, costumam focar na negociação, de modo que os participantes saem do evento da mesma forma que entraram, no máximo um pouco mais convictos de suas opiniões. Mas, destaca-se que essa comunicação não violenta (também chamada de Comunicação Compassiva ou CNV) ocupa um espaço no diálogo das “inevitáveis trocas que preenchem o vazio dos sentimentos não expressados” (Fiorelli; Mangini, 2020, p. 290), possibilitando a resolução daqueles conflitos tratados no evento.

Lorencini (2020, p. 76) enfatiza que essa forma de comunicação restabelece “o diálogo entre os envolvidos, de modo que eles enxerguem, por si mesmos, outros aspectos do impasse, de modo a chegar a uma solução”, residindo assim a importância da escuta ativa na perspectiva bohmiana, pois como aduz Zehr (2008, p. 41) “isto os incentiva a olhar para sua própria condição” ao invés de ver a condição do outro.

Diferentemente dessas conversas, que permitem “em seus ritos, concessões periféricas estratégicas com a finalidade de proteção das ideias centrais” (Andrade; Monteiro, 2020, p. 58), não havendo aprendizado e nem transformação, o diálogo bohmiano busca criar um espaço seguro onde as pessoas possam falar livremente, questionar ideias e explorar diferentes perspectivas, sem a pressão

⁴ Os excertos extraídos do texto *On Dialogue* (1996) foram traduzidos tendo por base o original em inglês, mantendo-se a ideia literal apresentada pelo autor.

de ter que concordar imediatamente, sobretudo porque o seu propósito “é investigar o pensamento não só depois de estruturado, mas também como o pensamento se forma, como são seus mecanismos e a sua dinâmica” (Zehr, 2008, p. 160).

Nessa concepção bohmiana, o diálogo se torna um processo profundo de exploração conjunta no qual os participantes se abrem para novas ideias, promovendo uma consciência coletiva mais unificada, sobretudo “através da implementação de uma modalidade de escuta atenta” (Braga, 2020, p. 102).

Assim, o diálogo em Bohm (1996) tem por finalidade a compreensão da consciência em si, bem como investigar a natureza problemática dos relacionamentos e comunicações do cotidiano. Ele cria, portanto, um espaço de escuta atenta e reflexão coletiva, para que as pessoas possam identificar e superar padrões de pensamento limitados para a resolução de conflitos.

As bases teóricas do diálogo bohmiano, apresentadas por David Bohm na sua obra intitulada *On Dialogue* (1996), podem assim serem essencialmente sintetizadas:

- a) *Suspensão de julgamentos*: onde os participantes suspendem seus julgamentos – não acredita e nem desacredita das premissas; não julga como certo ou errado – para observar os seus próprios pensamentos, para que o diálogo possa fluir livremente e de forma autêntica. Essa suspensão é vista como essencial para quebrar padrões reativos automáticos (Bohm, 1996, p. 73);
- b) *Pensamento coletivo*: considerando que o pensando é, em grande parte, um “fluxo de significados” dentro de um grupo, precisa ser compreendido de tal forma. Percebendo isso, os participantes começam a ver como as suas ideias individuais estão intrinsecamente ligadas a uma rede maior de significados compartilhados, devendo-se explorar os pensamentos que surgem no grupo (Bohm, 1996, p. 48);
- c) *Propriocepção do pensamento*: considerando que uma pessoa percebe imediatamente que moveu uma parte do corpo (propriocepção física, também chamada de cinestesia), é possível desenvolver uma consciência interna do próprio pensamento, condicionando a visão de mundo e as interações sociais que moldam a realidade (Bohm, 1996, p. 75);
- d) *Fragmentação e unidade*: um dos pilares da abordagem bohmiana é a percepção de que o pensamento humano fragmenta a realidade. Segundo o referido autor, isso é a raiz de muitos problemas, sobretudo diante da criação de divisões artificiais de uma mesma unidade. E o diálogo, entendido como uma troca aberta e livre de imposições, busca restaurar a unidade fragmentada, ajudando os participantes a enxergar com coerências o modo de pensar e de se relacionar (Bohm, 1996, p. 61);

- e) *Significado compartilhado*: o propósito do diálogo é proporcionar um ambiente onde os significados possam surgir de forma coletiva, sem que alguém tente impor sua própria visão. Os participantes colaboram para desenvolver um entendimento mais aprofundado, que vai além da simples troca de palavras, superando mal-entendidos e promovendo a compreensão mútua (Bohm, 1996, p. 6).

Bastante elucidativas são as lições de Trubilhano e Henriques (2017, p. 129), quando asseveram que “o objetivo da comunicação é o entendimento, a partilha de propósitos, a adesão a determinado ponto de vista. Entretanto, tal objetivo não se logra facilmente dadas as múltiplas tensões na convivência dos opostos”, de modo que a superação dessas tensões exige a disposição para o diálogo autêntico.

No ponto de vista prático, uma sessão de diálogo bohmiano ocorre em um ambiente seguro e acolhedor, onde os participantes se reúnem voluntariamente em círculo para conversar de forma aberta, respeitosa e reflexiva sobre uma agenda prévia (tópico específico). Para melhor elucidação, a seguir destaca-se as suas etapas:

- Etapa 1. *Organização do espaço e acolhimento*: os participantes sentam-se em círculo, simbolizando a igualdade e a conexão entre todos. Não há uma posição de destaque em relação aos envolvidos no conflito, para reforçar que cada voz tem o mesmo valor nesse evento. A presença de um facilitador (ou mediador) é importante, para orientar a dinâmica, explicar os princípios do diálogo bohmiano e incentivar a prática da escuta ativa e da suspensão de julgamentos.
- Etapa 2. *Início da sessão e definição da intenção*: superada a primeira etapa, o grupo pode começar com um momento de silêncio ou respiração consciente para que todos se conectem ao momento presente. Para sensibilização, pode ser feito um questionamento a partir de conceitos-chave de Direitos Humanos, Diversidade e Cultura de Paz. É possível escolher um tema central (v. g., um conflito específico na escola) ou deixar que o diálogo flua naturalmente, sem uma agenda rígida.
- Etapa 3. *O fluxo do diálogo*: deve ser reforçado pelo facilitador: a) a fala consciente, em que os participantes compartilhem seus pensamentos, sentimentos e percepções com calma e honestidade, sem a necessidade de defender ou justificar suas ideias; b) a escuta ativa, enfatizando que enquanto alguém fala, os outros precisam escutar com atenção e sem interromper (a ideia é entender o que está sendo dito); c) a suspensão de julgamentos, onde os participantes são encorajados a observar suas próprias reações internas, reconhecendo crenças

e preconceitos, mas sem deixar que essas barreiras impeçam a compreensão do outro; e d) a reflexão coletiva, onde o grupo vai construindo, aos poucos, uma compreensão mais ampla do tema abordado ou conflito tratado, permitindo que novas percepções e soluções surjam de maneira orgânica.

- Etapa 4. *Encerramento e integração*: a sessão pode ser encerrada com um momento de reflexão, onde cada participante compartilha o que aprendeu ou sentiu durante o diálogo. O facilitador pode incentivar os participantes a levarem essa prática para o dia a dia, cultivando a escuta, a paciência e a busca por entendimento nos relacionamentos cotidianos.

Destaca-se que é necessário desconstituir as camadas do pensamento fragmentado a partir da observação extensiva do conflito, depurando-se aquilo que não está realmente claro, abrindo caminho para uma consciência coletiva mais integrada da unidade (Bohm, 1996, p. 9). Por isso, aplicar essa prática de maneira contínua pode transformar as dinâmicas de convivência social, fortalecendo laços e promovendo uma cultura de paz⁵ e colaboração.

No ambiente escolar, essa prática cria um espaço seguro para que os participantes, geralmente educandos, possam expressar suas perspectivas e ouvir atentamente as dos demais colegas, promovendo um aprendizado mais significativo e humanizador. Dessa forma, os direitos humanos são vivenciados na prática, o que favorece cada vez mais a inclusão, a equidade e a formação crítica e reflexiva dos cidadãos comprometidos com a justiça social.

3 EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Nos espaços escolares, cada vez mais tem sido comum observar diversos tipos de conflitos, desde pequenas desavenças até formas mais sérias de discriminação e exclusão. Esses problemas surgem principalmente por diferenças de classe social, gênero, raça, orientação sexual e outras questões que muitas vezes são ignoradas. Entretanto, se não forem tratados de forma adequada, podem acentuar a polarização social, prejudicando o bem-estar dos alunos e dificultar a criação de um ambiente educacional inclusivo e saudável.

Para Candau *et al* (2003, p. 9), “faz-se especialmente urgente promover uma educação comprometida com o resgate do sentido público das nossas escolas”, em que a Educação em Direitos Humanos e Diversidade se torna muito importante. Ela não se limita a falar sobre convivência, mas

⁵ De acordo com o art. 1º da Resolução NU nº 53/243, de 6 outubro de 1999, “uma Cultura de Paz é 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 [...]” (ONU, 1999).

inclui no currículo escolar o entendimento dos direitos fundamentais de cada pessoa e o respeito às diferenças.

Ferir esses direitos básicos, é inaceitável, como bem advertem Gonçalves e Coelho (2024, p. 56), “pois cria-se um ambiente sem limites, sem empatia e de insegurança, podendo ocasionar inclusive, prejuízos psicológicos”. Hunt (2009, p. 25), no seu magistério, ensina que os direitos humanos “não são apenas uma doutrina formulada em documentos: baseiam-se numa disposição em relação às outras pessoas, um conjunto de convicções sobre como são as pessoas e como elas distinguem o certo e o errado no mundo secular”.

Segundo Piovesan *et al* (2009, p. 79) a definição de direitos humanos aponta para uma “pluralidade de significados. Considerando essa pluralidade, destaca-se a concepção contemporânea de direitos humanos, que veio a ser introduzida pela Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948”.

Por sua vez, Villey (2007, p. 02) ensina que “os direitos humanos são um produto da época moderna”, ressaltando que a sua formulação está diretamente ligada às mudanças filosóficas, políticas e jurídicas que ocorreram ao longo da história, notadamente no que se refere à valorização do indivíduo, da liberdade e da igualdade como princípios fundamentais das sociedades atuais.

Hunt (2009, p. 27) ainda destaca que esses direitos “permanecem sujeitos a discussão porque a nossa percepção de quem tem direitos e do que são esses direitos muda constantemente. A revolução dos direitos humanos é, por definição, contínua”. Por isso, trabalhar com esses temas no ambiente escolar ajuda a diminuir conflitos e conscientiza educandos e educadores sobre a importância de respeitar as diferenças de cada um.

Portanto, é necessário o desenvolvimento de uma “prática educativa participativa e dialógica, em que seja trabalhada concretamente a articulação prática-teoria-prática, e na qual o cotidiano escolar esteja permeado pela práxis dos Direitos Humanos” (Candau *et al*, 2003, p. 10). Isso transforma a escola em um espaço de aprendizagem compartilhada, onde todos podem aprender juntos e ter suas vozes respeitadas

Hunt (2009, p. 58) sustenta que “os direitos humanos só puderam florescer quando as pessoas aprenderam a pensar nos outros como seus iguais, como seus semelhantes em algum modo fundamental”. Logo, a promoção dos direitos humanos e a diversidade na sala de aula é fundamental para melhorar as relações, ajudando a enfrentar os desafios causados pelas desigualdades presentes no ambiente escolar.

Nesse contexto, a Educação em Direitos Humanos (EDH) surge como importante ferramenta para o enfrentamento dessas dinâmicas excludentes. Os seus pilares estão delineados em documentos

importantes, como o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012).

Importante observar que esses pilares orientam a prática educativa e a promoção de uma Cultura de Paz e Cidadania, destacando-se, segundo o art. 3º, I a III, da Resolução CNE/CP nº 1/2012 (Brasil, 2012): a dignidade humana; a igualdade de direitos; e o reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades. Esses princípios devem ser vivenciados de forma transversal (art. 6º), influenciando o Projeto Político-Pedagógico (PPP) e as práticas de gestão e convivência escolar.

O PNEDH destaca que a EDH “é compreendida como um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito” (Brasil, 2007, p. 25), ampliando essa perspectiva ao propor a formação integral voltada para a convivência democrática, com o fortalecimento das práticas sociais de respeito à diversidade e combate às discriminações, de modo que “não é apenas na escola que se produz e reproduz o conhecimento, mas é nela que esse saber aparece sistematizado e codificado. Ela é um espaço social privilegiado onde se definem a ação institucional pedagógica e a prática e vivência dos direitos humanos” (Brasil, 2007, p. 31).

Desse modo, a EDH resta evidenciada como um processo abrangente e contínuo, que ultrapassa os limites do ambiente escolar e se conecta com a realidade social. A ideia de um “processo sistemático e multidimensional” faz lembrar que a formação do sujeito de direito não acontece apenas através da transmissão de conteúdos, mas também pela vivência diária dos valores democráticos e da cidadania ativa.

Na educação básica⁶, essa articulação entre Resolução e Plano Nacional orienta as escolas a construírem seus PPPs fundamentados na participação coletiva, promovendo práticas pedagógicas que integrem as vivências dos estudantes, potencializando a consciência crítica, o sentimento de pertencimento e a transformação social. Assim, a escola deixa de ser apenas um espaço de transmissão de conhecimento e passa a ser um ambiente dinâmico onde os alunos constroem sua identidade, dialogam e são incluídos.

Nesta senda, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC)⁷ alinha-se a essas diretrizes ao valorizar a formação integral e o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia,

⁶ De acordo com o inciso I, do art. 4º c/c art. 21, da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a educação básica, obrigatória e gratuita dos 4 aos 17 anos de idade, é organizada da seguinte forma: pré-escola (educação infantil); ensino fundamental; e ensino médio. Ainda, conforme o art. 22, do referido diploma legal, “tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania [...]” (Brasil, 1996).

⁷ É um documento normativo que estabelece as aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo da Educação Básica no Brasil. Seu principal objetivo é garantir que todos os estudantes tenham acesso a um currículo comum, promovendo equidade, qualidade e desenvolvimento de competências essenciais para a vida em sociedade. Foi homologada em 2017 (Educação Infantil e Ensino Fundamental) e 2018 (Ensino Médio), e orienta a elaboração dos

respeito à diversidade e resolução de conflitos. A competência⁸ geral 9, por exemplo, destaca a importância de “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”, fundamentais para a construção de ambientes escolares sem preconceitos de qualquer natureza (Brasil, 2018, p. 10).

Ainda, outras competências gerais, como a 1 e a 6, reforçam a necessidade de “valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos”, bem como “valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais”, promovendo uma compreensão ampla das múltiplas identidades presentes na escola (Brasil, 2018, p. 9). Esses elementos orientam a prática pedagógica para que os alunos não só reconheçam a diversidade, mas também tenham um papel ativo na criação de uma sociedade mais diversificada e justa.

Todas essas diretrizes destacam a importância de uma abordagem educativa que valorize os estudantes como detentores de direitos, estimulando o desenvolvimento de uma consciência crítica e que possam questionar e mudar situações de injustiça. Portanto, é necessário que as práticas pedagógicas incorporem “diversas expressões culturais de modo a estimular aproximações diferenciadas à problemática analisada, assim como uma valorização positiva da própria cultura” (Candau *et al*, 2003, p. 15), onde diferentes histórias, saberes e experiências sejam respeitados e reconhecidos como parte do aprendizado coletivo, promovendo a inclusão social de todos, sem discriminação alguma.

Para Antônio Junior e Brabo (2020, p. 360) “os processos de exclusão ultrapassam fronteiras físicas e estão diretamente ligados às formas de desigualdade e discriminação, sendo papel da escola combater todas as facetas do preconceito”, exigindo cada vez, repise-se, práticas pedagógicas inclusivas, que reconheçam as diferentes realidades e reais necessidades dos educandos. E a diversidade, nesse contexto, não deve ser vista como um fator de conflito, mas como um recurso pedagógico para ampliar horizontes e promover o diálogo intercultural.

Quanto ao processo de exclusão, Bittar (2004, p. 24) é incisivo quando preleciona que “a ideia de que somente o racismo é capaz de gerar exclusões e desigualdades é falsa, ao menos na realidade e no momento histórico presentes. O que está acontecendo hodiernamente, e isso não é nada positivo, é o alargamento conceitual de exclusão”. Desse modo, a exclusão no ambiente escolar tem se

currículos das redes de ensino e das escolas públicas e privadas. O documento é estruturado em dez competências gerais, que incluem o desenvolvimento do pensamento crítico, a valorização da diversidade, e a educação para a cidadania (Brasil, 2018, p. 8). Mas, cabe destacar, que a BNCC não é um currículo único, e sim um referencial que deve ser adaptado às realidades regionais, respeitando a autonomia dos Estados e Municípios na organização de seus currículos.

⁸ Definida como a “mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho” (Brasil, 2018, p. 8).

manifestado de várias maneiras, como a evasão escolar, a falta de recursos adequados e a discriminação de grupos marginalizados – pessoas com deficiências, minorias étnicas e pessoas em situação de vulnerabilidade socioeconômica –, reclamando cada vez atenção.

Por isso, “no contexto escolar, práticas que legitimem as identidades de gênero constituem uma estratégia fundamental para democratização do acesso público e do acolhimento social” (Antônio Junior; Brabo, 2020, p. 366), enfrentando “os dilemas de uma sociedade em intenso processo de modificação, em que o novo é sempre substituído pelo mais novo, em que o velho é aquilo que há pouco era recente, são inúmeros” (Bittar, 2004, p. 36).

A diversidade, reconhecida como elemento estruturante das relações sociais, reclama inclusão e combate às discriminações, assegurando o reconhecimento e a valorização das diferenças como fundamento para a construção de sociedades democráticas. Candau (2007, p. 409) adverte que “esta diversificação se, por um lado, representa uma riqueza, pode também levar a uma excessiva fragmentação”, devendo haver a articulação entre os diferentes grupos sociais para a construção de um processo educativo mais inclusivo.

Galvão (2004, p. 193), é bastante enfática ao afirmar que as escolas, em sua maioria, têm lidado com os conflitos da seguinte forma: camuflando-os, “no sentido de fazer com ele deixe de emitir seus sinais externos”; atribui ao aluno “problemático”, de maneira que o conflito só ocorreu “porque algum fator externo à ordem escolar contribuiu para isso”; e, vivenciando-os “como uma indicação ou demonstração de um fracasso completo da ação educacional”. Esses tipos de abordagens ignoram a dimensão pedagógica dos conflitos e compromete a construção de um ambiente verdadeiramente democrático e inclusivo, pois deixam de compreender os conflitos como oportunidade para o aprendizado.

A escola, em vez de silenciar-se ou silenciar o “culpado”, ou até mesmo culpabilizar individualmente o sujeito daquela ação, deve atuar prioritariamente de forma reflexiva e dialógica, como estratégia para transformar tensões em processos educativos que favoreçam o desenvolvimento da empatia, pois como destaca Galvão (2004, p. 194) “a aposta de aprimorar o olhar para os conflitos consiste na busca, pela escola e seus atores, de um outro sentido para eles, claramente diferenciados das três tendências apontadas acima”.

Mas, o maior desafio não é apenas reconhecer as diferenças e enfrenta-las, e sim promovê-las como elementos enriquecedores da coletividade, permitindo que o educando, no seu processo de construção do conhecimento, desenvolva a sua consciência crítica e amplie sua compreensão sobre o que é ser um cidadão, irrompendo aquele “estilo de educação que reforça uma perspectiva ‘bancária’ em relação ao saber e uma atitude passiva ante a realidade” (Candau *et al*, 2003, p. 9).

A Educação em Direitos Humanos e Diversidade propõe uma mudança radical nesse paradigma, especialmente ao reconhecer os conflitos como oportunidades de aprendizado – por todos(as) os(as) envolvidos(as) nos processos educacionais – e desenvolvimento socioemocional, embora a escola, em sua maioria, relute “em alcançar um relacionamento capaz de incorporar demandas diferenciadas e distintas da matriz disciplinar oficial, sem o que, porém, dificilmente será reduzida a violência na escola” (Santos; Teixeira; Russo, 2011, p. 16).

Por isso, a incorporação de metodologias dialógicas, como a de Bohm (1996), mostra-se uma estratégia bastante eficaz para transformar essas realidades, permitindo que os participantes (educandos e educadores) compreendam as causas das injustiças sociais e se engajem na luta por equidade, pois “quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos” (Freire, 1967, p. 96).

4 IMPLEMENTAÇÃO DO DIÁLOGO BOHMIANO NAS ESCOLAS

Importante reforçar que o diálogo, na concepção bohmiana, cria um espaço acolhedor para que os participantes compartilhem suas experiências com aqueles conflitos no ambiente escolar, enquanto os colegas têm a oportunidade de desenvolver empatia e reconhecer os próprios preconceitos. Hunt (2009, p. 39) enfatiza a empatia se desenvolve através da interação social, e por isso, as diferentes formas de interação são fundamentais para o desenvolvimento da empatia.

Praticar a empatia significa, portanto, colocar-se no lugar do outro, tentando entender suas razões, desejos, necessidades e valores, de modo que diálogo, por meio da escuta ativa, é o meio mais eficaz para que isso aconteça. Freire (1983, p. 28) sustenta que “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”.

Ainda, de acordo com o referido autor, “é uma relação horizontal de A com B. [...] Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, [...] se fazem críticos” em busca de algo, e quando há uma relação de simpatia entre duas partes, é possível que haja a verdadeira comunicação entre elas (Freire, 1967, p. 107).

Porém, com clareza solar, Rosenberg (2006, p. 57) adverte que a observação deve ser separada da avaliação, pois “quando combinamos observações com avaliações, os outros tendem a receber isso como crítica e resistir ao que falamos”. Por isso, as observações devem ser sem avaliações, julgamentos, críticas, adjetivações. Se a pessoa se sente julgada, criticada, ela assumirá uma postura de ataque, dificultando o diálogo.

Por isso, com acentua Vasconcelos (2023, p. 40), o envolvimento de todas as partes interessadas depende do “reconhecimento das diferenças e da identificação dos interesses comuns e contraditórios, subjacentes, pois a relação interpessoal funda-se em alguma expectativa, valor ou interesse comum”, de modo que “a empatia depende do reconhecimento de que outros sentem e pensam como fazemos, de que nossos sentimentos interiores são semelhantes de um modo essencial” (Hunt, 2009, p. 27).

Em um diálogo, como bem esclarecem Trubilhano e Henriques (2017, p. 26), “se o receptor balança a cabeça em sentido positivo, é aconselhável que o emissor siga na mesma linha argumentativa, uma vez que seu discurso parece estar sendo eficaz”, mas ao se perceber “a rejeição do interlocutor, por meio de gestos ou mesmo refutação expressa, caberá ao emissor robustecer ou reformular a linha argumentativa exposta, a fim de atingir a persuasão do receptor que está se mostrando reticente”.

Cabe vincar que o encontro, no diálogo bahmiano, não tem por objetivos a tomada de decisão. “Do contrário, teremos pressupostos guiando o encontro que não serão suspensos e, portanto, o diálogo estará limitado” (Andrade; Monteiro, 2020, p. 60). Repise-se, que a “ferramenta mais importante para um bom diálogo e para resolver conflitos é saber escutar com atenção e vontade” (CNMP, 2014, p. 27), de maneira que “precisamos ter um espaço vazio onde não somos obrigados a fazer nada, nem a tirar conclusões (...)” (Bohm, 1996, p. 16).

Braga (2020, p. 90) ainda acrescenta que “en primer lugar, el sujeto siempre es movimiento, fundamentalmente, porque tiene vida. Por eso mismo, el sujeto está en permanente transformación, es decir, está siendo”. Isso reforça a relevância do diálogo bohmiano no ambiente escolar como prática que possibilita essa transformação contínua, pois em um espaço de escuta ativa e reflexão conjunta permite que os participantes ressignifiquem suas experiências e ampliem sua compreensão sobre si mesmos e sobre o outro⁹, construindo coletivamente novos sentidos na resolução dos conflitos.

Outro ponto importante é que o diálogo bahmiano é uma atividade simples e direta, o que favorece “uma prática pedagógica ativa e crítica, com recursos simples, ao alcance dos professores e das escolas, coerente com a perspectiva da educação em Direitos Humanos” Candau *et al* (2003, p. 16). A quantidade de participantes ideal, segundo Bohm (1996, p. 13), é entre vinte e quarenta pessoas, “quase um microcosmo de toda a sociedade”, e “todos os envolvidos devem ter a oportunidade de se expressar, dizendo aquilo que pensam e acreditam, e de ouvir os outros, buscando compreender, por sua vez, o que pensam e acreditam” (Andrade; Monteiro, 2020, p. 61).

⁹ Bohm (1996, p. 20) argumenta que a observação deve ser sem avaliação (julgamento), de modo que o indivíduo faça a seguinte reflexão: “não só não insultarei essa pessoa externamente, mas também suspenderei o insulto que faço dentro de mim. Mesmo que eu não insulte alguém externamente, estou insultando-o internamente. Então, suspenderei isso também.”

Ressalta-se que “no círculo cria-se uma horizontalidade entre os participantes” (Andrade; Monteiro, 2020, p. 60), o que contribui para desconstruir hierarquias tradicionais no ambiente escolar, incentivando a participação ativa de todos os envolvidos – incluindo professores, gestores e funcionários – fortalecendo a dimensão democrática da educação, ao valorizar as vivências de cada indivíduo como parte essencial do processo de ensino-aprendizagem.

Vasconcelos (2023, p. 270) ensina que nos círculos de diálogo, ou de pacificação (*peacemaking circles*), os encontros acontecem “entre os principais interessados, com a participação voluntária de outros membros da comunidade interessada”, criando-se um espaço de respeito mútuo e construção coletiva de significados, pois “quando um dano ocorre, o causador precisa responder pelo que fez vendo as consequências naturais de seus atos” (Zehr, 2008, p. 189).

Em arremate, Braga (2020, p. 90) salienta que “así, la constitución del *sujeto* podría simbolizarse en un movimiento circular que consta de dos extremos: *ponerse* y *anteponerse*. Como lo propio del sujeto es *ponerse*, en cada ponerse se constituye como sujeto”. Nesse processo, o sujeito não apenas se afirma (*ponerse*), mas também se reposiciona diante do outro e do mundo (*anteponerse*), permitindo a manifestação de novas compreensões.

A frequência dos encontros “podem ser semanais ou quinzenais e acontecerem durante um ou dois anos. O que importa aqui é manter o processo até que ocorram transformações nas pessoas que dele participam” (Andrade; Monteiro, 2020, p. 61), reforçando a essência do diálogo bohmiano, que se fundamenta na continuidade e na profundidade das interações para promover mudanças genuínas. Ressalta-se que as transformações não ocorrem de modo instantâneo, mas gradualmente, à medida que o diálogo se estabeleça com um espaço seguro para a escuta ativa e ocorra a suspensão dos julgamentos.

Araújo e Luna (2008, p. 110) destacam que “certamente não há lugar mais adequado para disseminação de valores do que a Escola, onde se adquirem habilidades e se forjam projetos de vida”. Dessa forma, a escola ao integrar o diálogo na perspectiva bohmiana no cotidiano educativo, não apenas estará transmitindo conhecimentos (conteúdos), mas também fortalecendo valores sociais essenciais, como cooperação e respeito à diversidade, preparando os educandos para atuarem como agentes de transformação social.

Para que o diálogo bohmiano seja efetivamente integrado ao contexto escolar, é necessário um planejamento cuidadoso e a capacitação dos educadores. A primeira etapa envolve sensibilizar a equipe pedagógica sobre a importância do diálogo como ferramenta de construção coletiva do conhecimento e da convivência democrática. Oficinas de formação continuada podem ser organizadas para que os professores experimentem a prática dialógica e compreendam suas dinâmicas.

Com a devida qualificação, os educadores podem incluir o diálogo, como concebido por David Bohn, nas atividades curriculares e extracurriculares. Rodas de conversa, debates orientados e projetos interdisciplinares que abordem temáticas sociais relevantes são algumas maneiras de aplicação da metodologia, sobretudo, porque em vez de aumentar as diferenças entre as partes em conflito, o diálogo bohmiano busca uma compreensão mais aprofundada das perspectivas envolvidas, o que torna mais fácil resolver os conflitos de forma pacífica.

É essencialmente importante abordar temas compassivos, como racismo, violência de gênero e desigualdades sociais, com bastante sensibilidade, para que os participantes se sintam à vontade para falar e ouvir, pois “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa” (Freire, 1967, p. 108). A gestão escolar, portanto, deve incentivar práticas que promovam a participação ativa dos estudantes e a valorização da diversidade de perspectivas.

Mas, para superar a resistência individual à escuta profunda e à vulnerabilidade no processo comunicativo, é fundamental criar um ambiente escolar que valorize o diálogo como princípio básico da convivência, cumprindo a escola a sua função pública: “formar as crianças e os jovens para serem construtores ativos da sociedade em que vivem e exercem sua cidadania” (Candau *et al*, 2003, p. 10).

Além disso, a gestão escolar deve criar formas de acompanhar e avaliar os efeitos da comunicação aberta na escola. É possível medir os resultados observando a diminuição de casos de bullying, de incidentes de discriminação e a melhoria do clima no ambiente escolar, garantindo que o ambiente escolar se torne um espaço de respeito, acolhimento e aprendizado mútuo.

Bittar (2004, p. 80) sustenta a importância desse espaço acolhedor, pois “como ser de relação, o ser humano fabrica-se permanentemente nas relações, de modo que se produz a si mesmo, em contextos, em momentos, dentro de sistemas [...] como um ser concreto”. Ademais, não se pode perder de vistas que o diálogo deve ultrapassar os muros da escola e envolver toda a comunidade escolar, incluindo familiares e outros agentes educacionais intrinsecamente relacionados ao processo de construção da identidade do educando.

Com isso, “a educação em Direitos Humanos trabalha permanentemente o ver, a sensibilização e a conscientização da realidade. Procura ir progressivamente ampliando o olhar da vida cotidiana [...] (Candau *et al*, 2003, p. 115), criando um ambiente de aprendizagem onde os alunos não só reconhecem suas próprias experiências, mas também aprendem a ouvir e entender as perspectivas dos outros.

Nesta perspectiva, a seguir, apresenta-se uma proposta de atividade de extensão sobre Educação em Direitos Humanos e Diversidade na Educação Básica, com vistas a criar um espaço de diálogo reflexivo para que estudantes, professores e a comunidade escolar possam discutir temas como respeito às diferenças, convivência democrática e combate às discriminações.

Tabela 01: Atividade Proposta para a Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio)

ASPECTO	DETALHAMENTO
Título da Atividade Proposta	“Diálogo e Diversidade: Construindo uma Cultura de Paz e Respeito na Escola”
Objetivo Geral	- Promover um espaço de diálogo bohmiano na escola para incentivar a escuta ativa, a reflexão crítica e a construção coletiva de soluções para desafios relacionados à diversidade e aos direitos humanos no ambiente educacional.
Objetivos Específicos	- Sensibilizar estudantes e educadores sobre a importância dos direitos humanos e do respeito à diversidade; - Estimular a comunicação não violenta e a escuta empática como ferramentas de convivência democrática; - Favorecer a identificação de situações de discriminação e exclusão, buscando estratégias coletivas para enfrentá-las.
Público-alvo	Estudantes e professores da Educação Básica (Ensino Fundamental e Médio).
Metodologia	Atividade organizada em três momentos principais: sensibilização, prática de diálogo e fechamento reflexivo.
1º Momento: Sensibilização (tempo estimado: 30 min.)	- Dinâmica inicial: "Linha do Respeito". <i>O facilitador lê frases sobre diferentes formas de preconceito (ex.: "Já vi alguém ser tratado de forma diferente por causa da cor da pele"). Os participantes dão um passo à frente se já tiverem presenciado a situação. Ao final, discute-se como essas experiências impactam a convivência.</i> - Exposição teórica: Apresentar conceitos-chave de Direitos Humanos, Diversidade e Cultura de Paz.
2º Momento: Círculo de Diálogo Bohmiano (tempo estimado: 60 min.)	- Organização do Círculo: Todos se sentam de maneira igualitária, sem hierarquias. - Tema: "Como podemos construir uma escola mais inclusiva e respeitosa com as diferenças?" - Regras do diálogo: falar com honestidade e respeito; escutar sem interromper ou julgar; e refletir sobre os próprios pensamentos e preconceitos antes de responder. <i>O facilitador orienta o grupo a compartilhar vivências, percepções e possíveis soluções, incentivando a escuta profunda e a reflexão conjunta.</i>
3º Momento: Fechamento e Integração (tempo estimado: 30 min.)	- Roda de compartilhamento: Reflexão sobre aprendizados e sentimentos. - Construção de compromissos: Elaboração de uma "Carta da Diversidade", com compromissos para promover o respeito e a inclusão na escola.
Resultados esperados	- Fortalecimento da empatia e do respeito entre os participantes. - Ampliação da consciência sobre a importância dos direitos humanos e diversidade e da inclusão. - Construção de soluções práticas para promover a convivência democrática no ambiente escolar.
Avaliação	- Qualitativa: Observação do engajamento e da troca de percepções durante a atividade. - Reflexiva: Aplicação de um questionário anônimo para os participantes compartilharem suas impressões e sugestões de continuidade.

Fonte: Os autores (2025).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do diálogo bohmiano na educação básica é uma estratégia poderosa para fortalecer a Educação em Direitos Humanos e promover a valorização da diversidade. Essa abordagem incentiva a escuta ativa e o pensamento em grupo, permitindo que os participantes desenvolvam habilidades sociais e emocionais como empatia, respeito às diferenças e consciência crítica.

Dessa maneira, ao introduzir práticas de diálogo nas escolas, é possível formar cidadãos mais comprometidos com a construção de uma sociedade democrática, diversificada e inclusiva. A

fragmentação do pensamento moderno dificulta a compreensão ampla da realidade, de modo que o diálogo bohmiano sugere desfazer essas divisões, encorajando a revisão crítica de crenças limitantes e divisórias.

A interseção da Educação em Direitos Humanos com o diálogo bohmiano cria um ambiente educativo bastante democrático. O respeito à dignidade humana é demonstrado através da escuta ativa e da suspensão de julgamentos. A igualdade e a não discriminação são promovidas pela horizontalidade do diálogo, que elimina hierarquias e valoriza a diversidade. Além disso, essa abordagem transforma o processo educativo em um espaço de troca e cocriação, no qual os sujeitos compreendem seus direitos e deveres na prática.

Por fim, pode-se afirmar, à luz de todo o exposto, que o diálogo bohmiano ajuda a promover a Cultura de Paz ao transformar conflitos em oportunidades de compreensão mútua. Ao substituir a imposição pela partilha e o embate agressivo pelo entendimento coletivo, fortalece a construção de relações mais respeitosas e inclusivas. Assim, a integração entre a Educação em Direitos Humanos e essa abordagem dialógica não só melhora o ensino, mas também forma indivíduos críticos, solidários e preparados para atuar em uma sociedade mais justa e humana.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M (Coord.). Cotidiano das escolas: entre violências. Brasília: UNESCO, Observatório de Violência, Ministério da Educação, 2005.
- ANDRADE, D. F.; MONTEIRO, R. de A. A. O diálogo em David Bohm. In: MONTEIRO, R. de A. A.; SORRENTINO, M.; JACOBI, P. R. (Orgs.). Diálogo e Transição Educadora para Sociedades Sustentáveis. São Paulo: IEE-USP / Editora Na Raiz, 2020, pp. 54-62.
- ANTONIO JUNIOR, W.; BRABO, T. S. A. M. Gênero e diversidade no contexto escolar: experiências a partir da formação continuada. In: SILVA, M. E. F. da; BRABO, T. S. A. M. (org.). Direitos Humanos, Diversidade, Gênero e Sexualidade: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. pp. 339-358. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p359-378>.
- ARAÚJO, G. M. L. de; LUNA, M. J. de M. Cultura da paz em escolas públicas: resultados de uma experiência. In: PELIZZOLI, M. (Org.). Cultura de Paz: educação do novo tempo. Recife: Ed. UFPE, 2008, pp. 110-128.
- BOHM, D. On Dialogue. Nova York: Routledge, 1996.
- BITTAR, E. C. B. Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social. Barueri, SP: Manole, 2004.
- BRAGA, M. F. Pedagogías insurgentes para la educación en derechos humanos: notas vitales desde la filosofía nuestroamericana. Revisão: Nathália Lipovetsky. Napoli; Potenza – Italia: La Città del Sole, 2020.
- BRASIL. Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.
- BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 23 Dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 15 Mar. 2025.
- BRASIL. Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 31 maio 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 14 Mar. 2025.
- CANDAU, V. M. et al. Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.
- CANDAU, V. M. Educação em direitos humanos: desafios atuais. In: SILVEIRA, R. M. G. et al (Orgs.). Educação em Direitos Humanos: Fundamentos teórico-metodológicos. João Pessoa: Editora Universitária, 2007, pp. 399-412.

CECCON, C. et al. Conflitos na escola: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar. São Paulo: CECIP / Imprensa Oficial, 2009.

Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP). Diálogos e Mediação de Conflitos nas Escolas: Guia Prático para Educadores. Brasília, DF: Editora Movimento, 2014.

FIORELLI, J. O.; MANGINI, R. C. R. Psicologia Jurídica. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

FREIRE, P. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. Extensão ou comunicação? 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

GALVÃO, I. Conflitos no cotidiano escolar. In: CARVALHO, J. S. (Org.). Educação, Cidadania e Direitos Humanos. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, pp. 190-208.

GONÇALVES, M. S.; COELHO, R. O Combate ao Cyberbullying para a preservação dos direitos humanos e de privacidade. In: CALIMAN, G.; GOMES, C. A. (Orgs.). Educação e Direitos Humanos: Cultivando Culturas de Paz. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade (Universidade Católica de Brasília), 2024, pp. 55-78.

HUNT, L. A invenção dos Direitos Humanos: uma história. Tradução de Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

LORENCINI, M. A. G. L. “Sistema Multiportas”: Opções para tratamento de conflitos de forma adequada. In: SALLES, C. A. de; LORENCINI, M. A. G. L.; SILVA, P. E. A. da (Coords.). Negociação, mediação, conciliação e arbitragem: curso de métodos adequados de solução de controvérsias. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020, pp. 71-97.

ONU. Resolução NU nº 53/243, de 6 de outubro de 1999. Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz. Disponível em:

<http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf>. Acesso em: 14 Mar. 2025.

PIOVESAN, F.; GOTTI, A. P.; MARTINS, J. S. A proteção internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. In: PIOVESAN, F. (Org.). Temas de Direitos Humanos. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009, pp. 79-97.

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

TRUBILHANO, F.; HENRIQUES, A. Linguagem Jurídica e Argumentação: teoria e prática. 5. ed. rev. e atual. São Paulo: Atlas, 2017.

VASCONCELOS, C. E. de. Mediação de conflitos e práticas restaurativas. 8. ed. Rio de Janeiro: Método, 2023.

VILLEY, M. O direito e os direitos humanos. Tradução de Maria Ermantina de Almeida Prado Galvão. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2007.

ZEHR, H. Trocando as lentes: um novo foco sobre o crime e a justiça. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

SANTOS, J. V. T. dos; TEIXEIRA, A. N.; RUSSO, M. Violência e cidadania: práticas sociológicas e compromissos sociais. Porto Alegre: Sulina; Editora da UFRGS, 2011. DOI <https://doi.org/10.7476/9788538603863>.