ISSN: 2358-8829

EDUCAÇÃO PARA A CULTURA DE PAZ: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA PROMOÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Roberta Maria Arrais Benício [1]
Maria Eduarda Pereira Leite [2]
Rafael Marinho Bandeira [3]

RESUMO

Este artigo apresenta e analisa uma experiência pedagógica interdisciplinar desenvolvida com estudantes da primeira série do ensino médio da Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Amália Xavier, articulando Sociologia e Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). A proposta tomou a cultura de paz e a educação em direitos humanos como eixos formativos, envolveu a apreciação e discussão da música *Balada de Gisberta*, a contextualização da trajetória de Luís Palhano Loyola, uma roda de conversa sobre preconceito, bullying, diversidade e inclusão, a elaboração coletiva da Árvore do Respeito e a formulação de compromissos para a convivência escolar. Metodologicamente, o estudo constitui relato de experiência de caráter descritivo e interpretativo. A análise articula a sequência de atividades relatada com referenciais de educação dialógica, direitos humanos e cultura de paz, sem atribuir à experiência indicadores quantitativos que não foram registrados no documento-fonte. Conforme o relato original, os estudantes refletiram sobre situações de discriminação e sugeriram, com o grêmio estudantil, ações continuadas de sensibilização. Argumenta-se que a experiência oferece caminhos para incorporar a convivência democrática ao currículo, embora seus efeitos de longo prazo demandem acompanhamento específico. Conclui-se que práticas participativas podem favorecer espaços de escuta, reconhecimento das diferenças e corresponsabilidade pela vida escolar.

Palavras-chave: Cultura de paz; Direitos humanos; Protagonismo juvenil; Ensino médio.

[1] Graduando do Curso de XXXXX da Universidade Federal - UF, autorprincipal@email.com;
[2] Graduado pelo Curso de XXXXX da Universidade Federal - UF, coautor1@email.com;
[3] Mestrando do Curso de XXXXX da Universidade Estadual - UE, coautor2@email.com;

ISSN: 2358-8829

INTRODUÇÃO

A escola constitui um espaço privilegiado de encontro entre sujeitos com trajetórias, identidades, expectativas e experiências sociais distintas. Essa pluralidade amplia as possibilidades de aprendizagem e de construção coletiva do conhecimento, mas também torna visíveis tensões relacionadas à desigualdade, ao preconceito, à violência simbólica e à dificuldade de reconhecimento do outro. Por essa razão, educar para a convivência democrática não pode ser entendido como atividade periférica ou restrita a intervenções pontuais diante de conflitos: trata-se de dimensão constitutiva do trabalho pedagógico.

A educação em direitos humanos oferece um horizonte ético e político para essa tarefa. No Brasil, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos orientam práticas comprometidas com dignidade humana, igualdade de direitos, reconhecimento e valorização das diferenças e diversidades, democracia na educação, transversalidade e sustentabilidade socioambiental (BRASIL, 2012). Esses princípios demandam que a escola examine tanto os conteúdos que ensina quanto as relações que produz diariamente.

Este artigo toma como objeto uma experiência pedagógica desenvolvida na Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Amália Xavier, com estudantes da primeira série, no âmbito das disciplinas de Sociologia e Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS). A atividade mobilizou linguagens artísticas, referências biográficas, diálogo coletivo e produção simbólica para discutir direitos humanos e construir compromissos de convivência.

O objetivo geral consiste em analisar as potencialidades formativas dessa experiência para a promoção de uma cultura de paz e para a educação em direitos humanos no ensino médio. A opção por um relato de experiência se justifica pelo valor do conhecimento produzido na prática docente, com o propósito de sistematizar uma intervenção situada, identificar sentidos pedagógicos de suas etapas e oferecer elementos de reflexão que possam dialogar com outras realidades escolares.

METODOLOGIA (OU MATERIAIS E MÉTODOS)

O estudo caracteriza-se como relato de experiência, de natureza descritiva e abordagem qualitativa, centrado na sistematização de uma prática pedagógica

interdisciplinar. O cenário foi a Escola de Ensino Médio em Tempo Integral Amália Xavier, com participação de estudantes da primeira série do ensino médio, em atividades vinculadas à Sociologia e ao Núcleo de Trabalho, Pesquisa e Práticas Sociais (NTPPS).

O percurso relatado compreendeu cinco movimentos pedagógicos articulados: (a) apreciação e discussão da música Balada de Gisberta; (b) contextualização da trajetória de Luís Palhano Loyola; (c) roda de conversa sobre direitos humanos, preconceito, bullying, diversidade e inclusão; (d) construção coletiva da Árvore do Respeito; e (e) elaboração de compromissos de convivência e proposição, em diálogo com o grêmio estudantil, de ações permanentes de sensibilização.

Para a análise, as informações foram agrupadas em três eixos interpretativos: sensibilização e reconhecimento de violações de direitos; diálogo e elaboração coletiva de sentidos; e participação juvenil na proposição de continuidade. Esses eixos constituem uma estratégia de leitura do relato, e não categorias obtidas por codificação de entrevistas ou por análise de transcrições, materiais que não integraram a documentação disponibilizada.

As afirmações sobre a experiência foram delimitadas ao que foi efetivamente relatado; as possíveis repercussões pedagógicas foram apresentadas como interpretação, sem inferir evidências de mudança duradoura de comportamento ou redução mensurável de episódios de violência. Em atenção à ética educacional, não foram reproduzidas falas identificáveis de estudantes, fotografias, nomes de participantes ou informações pessoais.

REFERENCIAL TEÓRICO

A noção de cultura de paz ultrapassa a ausência de agressões explícitas. A Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas, associa essa perspectiva a valores, atitudes e comportamentos de respeito à vida, aos direitos humanos, à não violência, ao diálogo e à cooperação (NAÇÕES UNIDAS, 1999). Em educação, tal concepção exige criar condições para que conflitos sejam reconhecidos e tratados por meios não violentos, sem apagar as desigualdades que os atravessam.

Uma cultura de paz não deve ser confundida com a exigência de silêncio ou de concordância permanente. A convivência democrática pressupõe o direito à diferença, o debate responsável e a possibilidade de questionar normas ou práticas discriminatórias. Desse modo, o trabalho pedagógico precisa distinguir conflito — inerente às relações sociais — de violência e discriminação, que violam direitos e fragilizam a participação.

As Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos estabelecem a necessidade de transversalidade, vivência e globalidade, indicando que a formação ética não se esgota em aulas expositivas (BRASIL, 2012). Também o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos aponta a educação básica como campo estratégico para promover valores, atitudes e práticas sociais orientadas pelo respeito à dignidade e à diversidade (BRASIL, 2007).

Candau (2012) argumenta que a educação em direitos humanos precisa articular formação de sujeitos de direito, fortalecimento de processos democráticos e enfrentamento de desigualdades. Essa abordagem contribui para compreender por que atividades de sensibilização devem ser acompanhadas de reflexão crítica sobre estruturas e relações de poder, evitando transformar a diversidade em tema apenas comemorativo.

A pedagogia de Paulo Freire oferece contribuição decisiva para interpretar práticas dialógicas. Em Pedagogia da autonomia, o autor destaca a exigência ética do respeito aos saberes dos educandos e da rejeição a qualquer forma de discriminação (FREIRE, 1996). A participação dos estudantes, nessa leitura, não significa apenas permitir falas ocasionais, mas reconhecer sua condição de sujeitos capazes de interpretar problemas, propor encaminhamentos e agir sobre a realidade.

O diálogo pedagógico exige, portanto, intencionalidade, escuta e mediação docente. Uma roda de conversa não é automaticamente inclusiva: seu potencial depende de regras de respeito, acolhimento, possibilidade de não exposição e atenção às assimetrias entre os participantes. O professor tem a responsabilidade de assegurar que a liberdade de expressão não seja mobilizada para legitimar violências.

A incorporação de música e narrativas biográficas pode favorecer a aproximação entre questões abstratas e experiências concretas. A linguagem artística mobiliza afetos, memórias e interpretações múltiplas; sua utilização pedagógica, porém, requer contextualização e perguntas que permitam distinguir o impacto emocional imediato da compreensão crítica dos direitos envolvidos.

No âmbito da educação integral, o protagonismo juvenil precisa ser pensado como participação com consequências reais. Quando estudantes elaboram compromissos e propõem atividades coletivas, deixam de figurar exclusivamente como destinatários de orientações e passam a participar da construção do ambiente escolar. Essa possibilidade deve ser sustentada por canais institucionais de escuta e acompanhamento, para não se limitar a um evento isolado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A linguagem artística como dispositivo de sensibilização

A apreciação e discussão da música Balada de Gisberta como uma das estratégias mobilizadas. A escolha de uma narrativa artística relacionada à violência e à discriminação oferece uma entrada para abordar a dignidade humana sem restringir o debate a definições abstratas. O trabalho com a canção permite perguntar de que modo determinadas vidas são representadas socialmente e quais mecanismos de exclusão tornam algumas pessoas mais vulneráveis.

O resultado documentado é a inclusão da atividade em uma experiência que, no conjunto, estimulou reflexão crítica sobre situações de discriminação. Seu valor pedagógico pode ser discutido à luz da necessidade de contextualização e de mediação respeitosa.

A utilização de obras artísticas em temas sensíveis requer cuidado para evitar espetacularização do sofrimento. Uma mediação comprometida com direitos humanos não transforma histórias de violência em recurso de choque, mas promove reconhecimento de dignidade, discussão sobre responsabilidades coletivas e identificação de formas de proteção e acolhimento.

A contextualização da trajetória de Luís Palhano Loyola, igualmente indicada no resumo, ampliou o repertório mobilizado pela atividade. Como a fonte não apresenta os detalhes dessa contextualização, a análise limita-se a reconhecer a função pedagógica de articular narrativas pessoais, memória social e debate sobre direitos, sem acrescentar episódios biográficos não documentados.

Rodas de conversa, escuta e reconhecimento das diferenças

A roda de conversa abordou direitos humanos, preconceito, bullying, diversidade e inclusão. Trata-se de um conjunto de temas relacionados, mas não

equivalentes. O preconceito envolve julgamentos prévios e hierarquizações; a discriminação corresponde a práticas de tratamento desigual; e o bullying remete a formas específicas de intimidação reiterada em relações marcadas por desequilíbrio de poder. A distinção conceitual contribui para que os estudantes reconheçam situações distintas e discutam respostas adequadas.

Na perspectiva freireana, a aprendizagem não se constrói por mera transferência de mensagens prontas. A escuta das interpretações dos educandos permite aproximar conceitos de direitos humanos das relações vividas no cotidiano (FREIRE, 1996). Ao mesmo tempo, cabe à mediação docente assegurar que relatos de sofrimento não sejam exigidos como condição de participação, preservando a autonomia de cada estudante.

Um aspecto central da cultura de paz é deslocar a pergunta de "como evitar conflitos?" para "como conviver e responder a conflitos sem violar direitos?". Essa mudança permite trabalhar desacordos, reparação de danos, responsabilidade e solidariedade. Em escolas de tempo integral, a convivência prolongada torna ainda mais importante que princípios discutidos nas aulas orientem também os intervalos e os espaços coletivos. A experiência relatada sinaliza a possibilidade de integrar a formação cidadã ao cotidiano curricular. Assim, a conclusão empiricamente sustentada diz respeito à reflexão e à proposição de iniciativas, enquanto o fortalecimento duradouro do clima escolar permanece hipótese pedagógica a ser investigada.

A Árvore do Respeito e a materialização de compromissos

A construção coletiva da Árvore do Respeito foi apresentada como atividade de síntese e expressão de compromissos voltados à convivência ética. A produção de um objeto simbólico comum pode funcionar como recurso de memória e de visibilidade pública dos valores discutidos. Diferentemente de uma exposição unilateral de regras, uma elaboração compartilhada cria oportunidade para que estudantes atribuam significado às atitudes que desejam cultivar.

A força pedagógica da atividade não reside no produto visual isoladamente, mas no processo de negociação de sentidos que o acompanha. Termos como respeito, empatia e inclusão ganham densidade quando associados a condutas observáveis: escutar sem ridicularizar, recusar apelidos ofensivos, intervir com segurança diante de humilhações e reconhecer o direito à diferença.

Árvore do Respeito não reproduz o compromissos inscritos, nem informa quantidade ou conteúdo de contribuições, são possibilidades interpretativas. A elaboração de compromissos é compatível com o princípio de democracia na educação previsto nas Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (BRASIL, 2012). Entretanto, compromissos simbólicos precisam dialogar com procedimentos institucionais claros de acolhimento, prevenção e encaminhamento de situações de violência.

Protagonismo juvenil e continuidade das ações

Um dos desdobramentos mais relevantes registrados foi a proposição, em parceria com o grêmio estudantil, de ações permanentes de sensibilização. Entre as sugestões constam rodas de conversa, sessões de cinema e atividades educativas durante os intervalos escolares. Esse movimento indica que a intervenção não se encerrou na discussão temática: os participantes também imaginaram formas de levar o debate a outros tempos e espaços da instituição.

É necessário diferenciar propostas de ações efetivamente executadas. O documento-fonte informa a formulação dessas iniciativas, mas não comprova sua implementação posterior, frequência ou alcance. A contribuição observável da experiência está, portanto, na abertura de um espaço de proposição e corresponsabilidade estudantil, não na demonstração de um programa contínuo já consolidado.

A participação do grêmio estudantil merece destaque por oferecer uma mediação entre a atividade de sala de aula e a organização coletiva dos jovens. Quando reconhecida institucionalmente, essa instância pode favorecer a circulação de demandas e o planejamento de intervenções construídas com os estudantes, em vez de apenas para eles.

A continuidade da experiência poderia envolver um calendário de atividades cocriado com o grêmio, pactuação de responsabilidades e momentos periódicos de avaliação qualitativa. Essa sugestão é uma implicação pedagógica derivada da análise, não uma etapa comprovadamente realizada. Um acompanhamento futuro poderia observar adesão voluntária, diversidade de participantes, tipos de temas levantados e encaminhamentos construídos.

ISSN: 2358-8829

A incorporação das ações ao projeto político-pedagógico e aos espaços de gestão democrática ajudaria a evitar a dependência de uma única iniciativa. A cultura de paz é construída por práticas reiteradas e coerência institucional, inclusive na maneira como a escola enfrenta episódios de discriminação e protege estudantes em situação de vulnerabilidade.

Síntese analítica e limites da experiência

A articulação entre arte, memória, diálogo, produção simbólica e participação estudantil constitui o núcleo da experiência. As etapas se complementam: a sensibilização abre perguntas; a roda de conversa favorece elaboração coletiva; a Árvore do Respeito dá materialidade a compromissos; e as propostas com o grêmio indicam possibilidades de continuidade. Essa coerência interna é uma das principais contribuições pedagógicas do relato.

Os resultados descritos/relatados apontam reflexão crítica, reconhecimento do espaço escolar como lugar de acolhimento e proposição de atividades educativas. A partir desses registros, é plausível discutir potencial para fortalecer pertencimento, empatia e protagonismo juvenil.

Como limites, destacam-se a ausência, no material disponível, de informações sobre número de participantes, duração, registros de observação, critérios de análise e acompanhamento longitudinal. Também não foram apresentados depoimentos, questionários ou indicadores institucionais. Em consequência, o trabalho deve ser compreendido como sistematização reflexiva de prática exitosa percebida por seus responsáveis, e não como avaliação de impacto.

Para pesquisas futuras, recomenda-se documentar o planejamento, os materiais utilizados, os compromissos coletivos produzidos e as devolutivas dos estudantes, preservando anonimato e consentimento quando aplicáveis. Estratégias como diário de campo, registros reflexivos e avaliação participativa podem tornar mais verificáveis os processos formativos sem reduzir a educação em direitos humanos a métricas simplificadoras.

A possibilidade de adaptação da experiência a outras escolas depende de leitura contextual. Não se trata de reproduzir mecanicamente uma música ou uma atividade visual, mas de sustentar princípios: mediação ética, contextualização, participação voluntária, valorização da diversidade e articulação entre discussão e ação coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A última parte do trabalho, também é considerada uma das mais importantes, tendo em vista que nesta sessão, deverão ser dedicados alguns apontamentos sobre as principais conclusões da pesquisa e prospecção da sua aplicação empírica para a comunidade científica.

Também se abre a oportunidade de discussão sobre a necessidade de novas pesquisas no campo de atuação, bem como dialogos com as análises referidas ao longo do resumo.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. 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.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Direito à educação, diversidade e educação em direitos humanos. Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 715-726, 2012. DOI: 10.1590/S0101-73302012000300004.

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

NAÇÕES UNIDAS. Assembleia Geral. Declaration and Programme of Action on a Culture of Peace. Resolução A/RES/53/243, 13 set. 1999.