



Articulação entre educação em direitos humanos e cultura de paz: uma revisão integrativa dos requisitos da pedagogia da paz

Articulation between human rights education and a culture of peace: an integrative review of the requirements of peace pedagogy

Articulación entre educación en derechos humanos y cultura de paz: Una revisión integrativa de los fundamentos y requisitos de la pedagogía de la paz

Volumen 26, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-36

Ana Maria Eyng
Gabriela Eyng Possolli
Johanna Ortiz Zuniga

Citar este documento según modelo APA

Eyng, Ana María., Eyng Possolli, Gabriela., y Ortiz Zuniga, Johanna. (2026). Articulação entre educação em direitos humanos e cultura de paz: uma revisão integrativa dos requisitos da pedagogia da paz. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 26(3), 1-36. <https://doi.org/10.15517/fyytaw86>

Articulação entre educação em direitos humanos e cultura de paz: uma revisão integrativa dos requisitos da pedagogia da paz

Articulation between human rights education and a culture of peace: an integrative review of
the requirements of peace pedagogy

Articulación entre educación en derechos humanos y cultura de paz: Una revisión integrativa
de los fundamentos y requisitos de la pedagogía de la paz

Ana Maria Eyng¹
Gabriela Eyng Possolli²
Johanna Ortiz Zuniga³

Resumo: O artigo investiga como a integração entre educação em direitos humanos e cultura de paz mobiliza a práxis da pedagogia da paz, destacando valores, atitudes e práticas que sustentam a convivência democrática. A metodologia articula procedimentos investigativos a partir da pergunta: Quais são os requisitos estratégicos e metodológicos da práxis da Pedagogia da Paz evidenciados na literatura científica e nos documentos políticos que articulam Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz? Portanto, o estudo objetiva sistematizar os requisitos estratégicos e metodológicos que mobilizam a práxis da Pedagogia da Paz, evidenciando os elementos que operacionalizam a articulação entre Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz. A abordagem metodológica qualitativa articula a revisão narrativa de literatura com documentos políticos nacionais e internacionais, integrando-os à análise da produção bibliográfica recente indexada na Scopus, realizada no primeiro semestre de 2026. O arcabouço teórico reúne referenciais que sustentam a discussão sobre educação para a paz e direitos humanos. Os resultados evidenciam a centralidade das categorias Educação para a Paz e Paz na produção científica analisada, em contraste com a menor incidência de categorias relacionadas à Educação em Direitos Humanos e às Pedagogias Baseadas em Direitos, revelando uma integração ainda limitada entre esses referenciais no plano metodológico. A revisão permitiu identificar um conjunto de requisitos estratégicos e metodológicos que mobilizam a práxis da Pedagogia da Paz, tais como: formação em valores humanizadores, metodologias dialógicas, análise crítica das violências, desenvolvimento de competências socioemocionais, integração entre conhecimento, vivência e ação, e compromisso institucional com a paz e os direitos humanos. Os achados indicam que o fortalecimento da Pedagogia da Paz depende menos da aproximação conceitual entre esses campos, já amplamente reconhecida, e mais da consolidação de referenciais metodológicos capazes de operacionalizar, nas práticas educativas, a integração entre Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz.

Palavras-chave: educação em direitos humanos, cultura da paz, direitos humanos, convivência escolar.

¹ Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil. Dirección electrónica: ana.eyng@pucpr.br Orcid <http://orcid.org/0000-0003-0224-5880>

² Secretaria Estadual de Educação do Paraná, Brasil. Dirección electrónica: profgabisenar@gmail.com Orcid <https://orcid.org/0000-0001-6976-6838>

³ Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, Brasil. Dirección electrónica: johanna.zuniga@pucpr.edu.br Orcid <https://orcid.org/0009-0004-3758-8458>

Artículo recibido: 25 de marzo, 2026

Enviado a corrección: 22 de junio, 2026

Aprobado: 24 de agosto, 2026

Abstract: The article investigates how the integration between human rights education and a culture of peace mobilizes the praxis of peace pedagogy, highlighting values, attitudes, and practices that sustain democratic coexistence. The methodology articulates investigative procedures based on the guiding question: What are the strategic and methodological requirements of the praxis of the Pedagogy of Peace evidenced in the scientific literature and in the political documents that articulate Education in Human Rights and Culture of Peace? Therefore, the study aims systematize the strategic and methodological requirements that mobilize the praxis of the Pedagogy of Peace, evidencing the elements that operationalize the articulation between Education in Human Rights and Culture of Peace. The qualitative methodological approach combines a narrative literature review with national and international policy documents, integrating them into the analysis of recent bibliographic production indexed in Scopus, conducted in the first half of 2026. The theoretical framework brings together references that support the discussion on peace education and human rights. The results show that the centrality of the Education for Peace and Peace categories in the scientific production analyzed, in contrast to the lower incidence of categories related to Human Rights Education and Rights-Based Pedagogies, revealing a still limited integration between these references at the methodological level. The review allowed the identification of a set of strategic and methodological requirements that mobilize the praxis of the Pedagogy of Peace, such as: training in humanizing values, dialogic and participatory methodologies, critical analysis of violence, development of socio-emotional competencies, integration of knowledge, experience, and action, and institutional commitment to peace and human rights. The findings indicate that the strengthening of the Pedagogy of Peace depends less on the conceptual approximation between these fields, already widely recognized, and more on the consolidation of methodological references capable of operationalizing, in educational practices, the integration between Education in Human Rights and Culture of Peace.

Keywords: education in human rights, culture of peace, human rights, school coexistence.

Resumen: El artículo investiga cómo la integración entre la educación en derechos humanos y la cultura de paz moviliza la praxis de la pedagogía de la paz, al destacar valores, actitudes y prácticas que sustentan la convivencia democrática. La metodología articula procedimientos investigativos a partir de la siguiente pregunta: ¿Cuáles son los requisitos estratégicos y metodológicos de la praxis de la Pedagogía de la Paz evidenciados en la literatura científica y en los documentos políticos que articulan la Educación en Derechos Humanos y la Cultura de la Paz? Así, el estudio pretende sistematizar dichos requisitos, mediante la identificación de los elementos que operacionalizan la articulación entre la Educación en los Derechos Humanos y la Cultura de la Paz. El enfoque metodológico cualitativo combina la revisión narrativa de literatura con el análisis de documentos políticos nacionales e internacionales, y de la producción bibliográfica reciente indexada en Scopus, realizada en el primer semestre de 2026. El marco teórico reúne referencias que sustentan la discusión sobre educación para la paz y derechos humanos. Los resultados evidencian la centralidad de las categorías Educación para la Paz y Paz en la producción científica analizada, en contraste con la menor incidencia de categorías relacionadas con la Educación en Derechos Humanos y las Pedagogías Basadas en Derechos, lo cual revela una integración aún limitada entre estas referencias a nivel metodológico. La revisión permitió identificar un conjunto de requisitos estratégicos y metodológicos que movilizan la praxis de la Pedagogía de la Paz, los cuales involucran: valores humanizadores, metodologías dialógicas, análisis crítico de las violencias, desarrollo de competencias socioemocionales, integración entre conocimiento, vivencia y acción, y compromiso institucional con la paz y los derechos humanos. Los hallazgos indican que el fortalecimiento de la Pedagogía de la Paz depende menos de la aproximación conceptual entre estos campos y más de la consolidación de referencias metodológicas capaces de operacionalizar, en las prácticas educativas, la integración entre Educación en Derechos Humanos y Cultura de Paz.

Palabras clave: educación en derechos humanos, cultura de paz, derechos humanos, coexistencia escolar

1. Introdução

As evidentes polícrises em escala planetária (World Bank, 2024), somadas à forte turbulência das violências, aos conflitos armados e às ameaças cotidianas, revelam um cenário global profundamente tensionado. Além disso, as guerras que empregam recursos tecnológicos de alto poder destrutivo intensificam ainda mais as graves mudanças climáticas. Esses fatores, articulados, configuram um contexto altamente instável e destrutivo nos âmbitos local, nacional e internacional.

Essas questões urgentes requerem mobilização em prol da construção da cultura de paz e da garantia de direitos, especialmente para crianças em contextos de pobreza multidimensional (Unicef, 2021; PNUD/ONU, 2025).

Assim, os esforços para a construção da cultura de paz precisam retomar e fortalecer a educação para a paz, conforme a mobilização ocorrida na Década Internacional da Cultura de Paz e Não Violência (2001–2010), que focou na disseminação de ações para combater as violências. Tal movimento, assentado no pressuposto de que “[...] a educação, em todos os níveis, é um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz. Neste contexto, a educação sobre os direitos humanos é de particular relevância.” (ONU, 1999), segue atual e necessário.

A cultura de paz, tal como discutida neste texto, constitui-se na articulação de dois campos estratégicos que convergem para a construção de sociedades mais justas, solidárias e sustentáveis: a educação (em, para e sobre) direitos humanos e a educação para a paz. Esses campos são indissociavelmente imbricados: a educação em direitos humanos atua na construção da cultura de paz, enquanto a cultura de paz subsidia, ressignifica e fortalece a educação em direitos humanos. Ambas contribuem de maneira específica e complementar para constituir e mobilizar princípios e estratégias da cultura de paz, ao longo da vida, nos diferentes contextos nos quais estão em estreita articulação.

O artigo reúne argumentos nessa direção, considerando a importância de avançar na construção de processos educativos pautados nos direitos humanos, os quais estão inscritos na pedagogia da paz. Assim, a reflexão se concentra em responder à seguinte indagação: Quais são os requisitos estratégicos e metodológicos da práxis da Pedagogia da Paz evidenciados na literatura científica e nos documentos políticos que articulam Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz? Portanto, o objetivo do artigo é sistematizar os requisitos estratégicos e metodológicos que mobilizam a práxis da Pedagogia da Paz, evidenciando os elementos que operacionalizam a articulação entre Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz. Esse intento se desdobra em dois objetivos específicos: (1) estabelecer pressupostos conceituais sobre a educação para a paz e a educação em direitos humanos, mediante revisão narrativa de literatura; e (2) identificar e analisar a contribuição de estudos recentes sobre esses campos, por meio de revisão de artigos indexados na Scopus (Elsevier).

2. Os pressupostos conceituais sobre a educação para a paz e a educação em direitos humanos

Esta seção constitui o arcabouço teórico sobre a educação para a paz e a educação em direitos humanos. Define o marco conceitual construído mediante revisão narrativa de literatura (Cordeiro, *et al.*, 2007; Furlanetto et al., 2023), reunindo textos e documentos que subsidiaram a década da educação para a paz. Os argumentos extraídos desse material permitem delinear o quadro conceitual orientado ao objetivo de estabelecer pressupostos conceituais sobre educação para a paz e educação em direitos humanos. A seção apresenta três subtítulos: marco conceitual da educação para a paz, marco conceitual da educação em direitos humanos e integração de requisitos metodológicos para a práxis.

2.1 Marco conceitual da educação para a paz

A Educação para a Paz tem como intento a construção da cultura de paz, cuja noção adotada retoma e dialoga com os encaminhamentos de Betty Reardon (1999), Johan Galtung (1990,1996), John Paul Lederach (2005), ONU (1999), Tatiana Moura (2010), Unesco (2010) e, dentre outros estudos. Esse conjunto de referências selecionadas na revisão narrativa composto por documentos aparentemente datados, são relevantes para análise de uma problemática que, ao invés de ter sido atenuada ou resolvida, tem apresentado uma resistência e ampliação atroz, com significativo retrocesso.

Ainda assim, os referenciais que sustentam a cultura de paz apresentados na Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz, aprovada pela Assembleia da ONU (1999), são relevantes e atuais. O documento (ONU, 1999) assinala que a cultura de paz pode ser compreendida como um paradigma ético, político e sociocultural que orienta modos de ser, viver e conviver fundamentados no respeito à vida, na promoção ativa da não-violência e no compromisso com a dignidade humana. A cultura de paz se estrutura em um conjunto integrado de valores, atitudes, tradições, comportamentos e práticas sociais que promovem relações pacíficas e justas, tanto no âmbito individual quanto coletivo (ONU, 1999).

O conceito se apoia na defesa incondicional dos direitos humanos, na solução pacífica dos conflitos, no diálogo e na cooperação, reconhecendo a importância de ambientes educativos e sociais que fortaleçam a tolerância, a justiça, a solidariedade e o pluralismo. Também incorpora o respeito à igualdade de gênero, à liberdade de expressão e informação, bem como o compromisso com o desenvolvimento sustentável e a proteção do meio ambiente para as gerações presentes e futuras. Assim, a cultura de paz emerge como uma condição

indispensável para a convivência democrática entre povos e nações, baseando-se na soberania dos Estados, na não ingerência em seus assuntos internos e na promoção de uma atmosfera nacional e internacional favorável à paz, à justiça e à cooperação global (ONU, 1999).

Nas diretrizes da Unesco para a década da educação para a Paz 2001-2010, se destacam a solidariedade, a cooperação e o respeito mútuo como pilares para a construção de sociedades pacíficas. Essas orientações também permitem compreender o percurso realizado e o contexto consolidado ao término da década dedicada à educação para a paz (Unesco, 2010).

A essa perspectiva, se alinha a concepção de educação para a paz apresentada no texto de Reardon (2001, in Unesco 2010, p. 19), cuja visão destaca a necessidade da educação para alcançar transformações sociais, pois a “[...]conquista de qualquer objetivo social requer educação.” A autora ressalta a função transformadora da educação como “[...] o processo mais importante pelo qual podemos promover os valores, atitudes e padrões de comportamento que são consistentes com uma cultura de paz.” (Reardon, 2001, in Unesco, 2010, p.6). Enfatiza também, o papel da escola e dos professores, pois “[...] são as instituições mais essenciais para a educação e uma cultura de paz. Os professores são os agentes mais responsáveis, influentes e significativos no processo escolar.” (Reardon, 2001, in Unesco, 2010, p. 19). Nessa direção, as gestões das escolas devem se posicionar intencionalmente em favor da paz pois, “[...] cultura de paz só pode ser alcançada se aqueles que orientam as instituições e processos educacionais intencionalmente se comprometerem a educar para a paz.” (Reardon, 2001, in Unesco, 2010, p. 19).

No estudo da problemática são relevantes as contribuições de Galtung (1990) sobre as violências e de Moura (2010) que analisa e distingue as categorias: conflito, violência e guerra, “[...] com o objetivo de sublinhar a necessidade de adaptação dessas categorias à realidade, e defender que toda a conceptualização terá que ser necessariamente dinâmica” (Moura, 2010, p. 12). Essas três categorias se embaraçam nos contextos de guerra, nos quais os conflitos levam às violências, contudo os conflitos são inerentes aos contextos de convívio cotidianos, embora, as violências necessariamente não o sejam. “A interpretação do conflito como algo potencialmente positivo foi suplantando a abordagem negativa ao conflito e foi sendo adotada como paradigma dominante entre a comunidade acadêmica” (Moura, 2010, p. 20). Assim, “[...] a melhor forma de gerir o conflito não passa, portanto, por eliminá-lo, mas por tornar altamente improvável que se manifeste sob a forma de conduta violenta” (Moura, 2010, p. 20). Entretanto,

a violência “[...] pode ser uma das condutas dos atores envolvidos no conflito, pode ser um resultado do conflito.” (Moura, 2010, p. 20), sobretudo em contextos de intolerância e competição por interesses individuais.

Os estudos de John Galtung (1990), no que se refere à categoria violência, para seu entendimento e descrição convém considerá-la no plural: violências, com o intuito de manter presente a compreensão das múltiplas faces das suas origens, manifestações e efeitos. As violências podem ser caracterizadas como: violência direta, violência estrutural e violência cultural, sendo a violência cultural referente a “[...] aspectos da cultura, a esfera simbólica da nossa existência [...]”. O autor faz importante advertência de que “Culturas inteiras dificilmente podem ser classificadas como violentas [...]”, pois, se trata de aspectos e não a totalidade de uma cultura que podem gerar fatores de violências. Entre os aspectos culturais que podem se transformar em violências, estão por exemplo “[...] religião e ideologia, linguagem e arte, ciência empírica e ciência formal (lógica, matemática) - que podem ser usadas para justificar ou legitimar a violência direta ou estrutural.” (Galtung, 1990, p. 291) A violência direta é visível, se manifesta sob forma física ou verbal entre sujeito e objeto ou sujeitos em oposição direta. Por sua vez, a violência estrutural é [...] indireta, resultante da desigual distribuição de poder e tem na repressão e na exploração, ou injustiça social, as suas expressões concretas.” (Moura, 2010, p. 20).

Portanto, o “triângulo da violência” (Galtung, 1990), direta-estrutural-cultural, tem diferentes manifestações, entretanto são imbricadas, sendo a violência direta uma manifestação num ato visível, a violência estrutural um processo invisível que se institucionalizou e a violência cultural, uma invariante assentada nas representações culturais intolerantes, excludentes que se radicalizam. Se pode depreender dessa distinção que os argumentos culturais, fazem com que as violências direta e estrutural sejam justificadas, podendo passar a ser aceitas. Pois, a aceitação da violência como normal “[...] é apenas possível através de um sistema de normas, valores ou atitudes que permitam ou estimulem a utilização da violência como instrumento privilegiado de resolução de conflitos” (Moura, 2010, p. 45).

Nesse sentido, “[...] a cultura faz com que vejamos a exploração e/ou a repressão como normais ou naturais, ou que simplesmente não as vejamos[...]” (Moura 2010, p. 21). Sendo um efeito possível, que “[...] esse sistema de valores pode invadir os comportamentos em todas as esferas da nossa vida, fazendo com que a violência seja a norma e não a exceção.” (Moura, 2010, p. 45.) As aplicações das tecnologias atuais são tanto, para a guerra, para a morte e

destruição do oponente/inimigo, como são também percebidas como oportunidades de melhora nas aplicações aos deslocamentos e à segurança nas zonas de paz, de guerra e de paz violenta. Se trata de um negócio crescente que cria e justifica sua própria demanda, “[...] nesses cenários, onde a guerra se confunde com a paz [...]” (Moura, 2010, p. 13).

A normalização das violências promove contravalores instaurando a cultura da competição, do conflito, da guerra, e da destruição dos “outros” como ameaças, inimigos e descartáveis (Bauman, 2008). Entretanto, a abordagem relacional de Lederach (1995, 2005) concebe a construção da paz como processo sustentado de transformação de conflitos e de tecidos sociais. Argumenta que, embora a construção da paz seja um processo inerentemente complexo, sua compreensão e prática dependem da identificação de um conjunto reduzido de elementos essenciais que se traduz como uma “simplicidade do outro lado da complexidade” que estrutura sistemas sociais complexos, assim como regras simples sustentam comportamentos coletivos. A partir dessa observação, o autor identifica quatro componentes fundamentais que constituem a imaginação moral e tornam a construção da paz possível: (1) a centralidade dos relacionamentos, que exige reconhecer a interdependência humana e assumir responsabilidade pessoal nos padrões de violência; (2) a curiosidade paradoxal, que rejeita categorias dualistas e sustenta a busca por verdades mais amplas por meio da aceitação da realidade aparente e da investigação de seus sentidos profundos; (3) a criação de espaço para o ato criativo, entendido como a materialização da imaginação em ações que rompem com a aparente esterilidade produzida pela violência e permitem o surgimento do inesperado; e (4) a disposição para o risco, que implica avançar rumo ao desconhecido da paz, sempre mais incerta que a familiaridade da violência, sustentado por coragem e senso de vocação. Juntos, esses quatro elementos compõem o núcleo da imaginação moral e definem as condições necessárias para que iniciativas de paz possam emergir, transformar relações e abrir novos horizontes de convivência (Lederach, 1995).

Em síntese, os documentos enfatizam competências como empatia, cooperação e reconciliação, e avançam ao propor capacidades específicas, como consciência ecológica e agência global que ampliam o horizonte normativo da paz para além dos conflitos armados. Portanto, não existe paz possível sem democracia, inclusão da diversidade, igualdade de gênero e consciência ecológica, inscrevendo a educação para a paz no campo mais amplo da justiça social, dos direitos humanos e da sustentabilidade planetária.

Nessa perspectiva, por intermédio da educação em direitos humanos (EDH) se torna possível constituir condicionantes estruturais e estratégicos na configuração, vivência e fortalecimento da cultura de paz.

2.2 Marco conceitual da educação em direitos humanos

A discussão situa o entendimento de educação em direitos humanos em duas perspectivas, assentes nos direitos da infância: a EDH se constitui direito subjetivo da infância (Onu, 1989), como também a EDH se constitui componente curricular obrigatório na educação da infância e na formação de seus educadores (Unesco, 2012; Brasil, 2012). A análise tem ainda subsídios nos textos de Candau e Sacavino (2013) e Tibbitts (2020), que analisam os processos formativos necessários à construção de consciência crítica e à participação cidadã. Do conjunto de documentos de organismos internacionais enfatizamos a Convenção dos Direitos da Infância (ONU, 1989), Unicef (2021), Unesco (2024), PNUD/ ONU (2025), os quais sustentam os direitos das infâncias entre proteção, riscos e fragilização nos cenários atuais, trazendo para a discussão as questões da pobreza infantil multidimensional em contextos de polícrises.

Candau e Sacavino (2013) analisam as diversas concepções e intencionalidades veiculadas nas propostas de EDH, se referendam em Nancy Flowers (2004), na explicitação de que as definições repercutem significados a partir de seus locus de atuação. As autoras mencionam que as definições acerca da EDH veiculam:

[...] ênfase na consolidação dos marcos institucionais e jurídicos já estabelecidos na perspectiva de se afiançar a paz social, na importância de se mobilizar a transformação das estruturas vigentes numa determinada sociedade e no empoderamento dos grupos marginalizados, discriminados e excluídos ou na dimensão ética da educação em direitos humanos e nos valores que pretende afirmar como solidariedade, tolerância e justiça. (Candau e Sacavino, 2013, pp. 60-61)

As autoras ressaltam que a EDH é um tema em debate, com muitas propostas, tendências e aproximações sem que se tenha um consenso. (Entretanto, a definição presente no plano de ação Unesco (2012), entende EDH como: “[...] um conjunto de atividades de educação, de capacitação e de difusão de informação, orientado para a criação de uma cultura universal de direitos humanos”. (UNESCO, 2012, p.03) Por sua vez, as diretrizes curriculares nacionais brasileiras para inserção da EDH, nos currículos da educação básica e dos cursos da educação superior, a entende como “[...] um dos eixos fundamentais do direito à educação”

(Brasil, 2012), cuja compreensão abrange a aplicação de “[...] de concepções e práticas educativas fundadas nos Direitos Humanos e em seus processos de promoção, proteção, defesa e aplicação na vida cotidiana e cidadã de sujeitos de direitos e de responsabilidades individuais e coletivas” (Brasil, 2012).

A proposta de EDH adota um enfoque global, de educação integral em direitos humanos que “[...] não somente proporciona conhecimentos sobre os direitos humanos e os mecanismos para protegê-los, mas, além disso, transmite as aptidões necessárias para promover, defender e aplicar os direitos humanos na vida cotidiana das pessoas”. (UNESCO, 2012, p.03). O plano de ação afirma que a EDH “[...] promove as atitudes e os comportamentos necessários para que os direitos humanos para todos os membros da sociedade sejam respeitados. (UNESCO, 2012, p.03) Sendo os direitos humanos reconhecidos na composição de “[...] um conjunto de direitos civis, políticos, sociais, econômicos, culturais e ambientais, sejam eles individuais, coletivos, transindividuais ou difusos, referem-se à necessidade de igualdade e de defesa da dignidade humana.” (Brasil, 2012)

Nesse sentido, EDH tem como conteúdo, princípio axiológico e intencionalidade educativa a integralidade indissociável dos direitos de todos(as). Essa perspectiva, se encontra sustentada nos estudos de Tibbitts (2018, 2020), que compreende a EDH como processo de aprendizado ao longo da vida que ensina as pessoas sobre seus direitos e responsabilidades, os valores e princípios que apoiam os direitos humanos (igualdade, dignidade, não discriminação), e como aplicar esses direitos na vida cotidiana e na sociedade (Tibbitts, 2018). De seu entendimento podem ser derivadas as faces integradas da aprendizagem na EDH: aprender *sobre* Direitos Humanos que implica compreender leis, tratados e instituições, como também conhecer direitos e liberdades básicos; aprender *por meio dos* Direitos Humanos que significa praticar respeito, participação e igualdade em ambientes de aprendizagem; aprender *pelos* Direitos Humanos que exige o desenvolvimento de habilidades para promover, defender e aplicar os direitos humanos na sociedade (Tibbitts, 2018).

A partir do entendimento de EDH no Programa da Unesco (2012) para a EDH e nas Diretrizes Curriculares para a EDH na Educação Básica e Superior (Brasil, 2012) se estabelecem como suas finalidades: “promover a educação para a mudança e a transformação social”, pautada nos princípios da: I. dignidade humana; II. igualdade de direitos; III. reconhecimento e valorização das diferenças e das diversidades; IV. laicidade do Estado; V. democracia na educação; VI. transversalidade, vivência e globalidade; e VII. sustentabilidade socioambiental.” (Brasil, 2012).

Ao discorrer sobre os objetivos da EDH Tibbitts (2018), os conecta às dimensões pessoais e interpessoais dos resultados das aprendizagens, trazendo os aspectos subjetivos e intersubjetivos do desenvolvimento de seus propósitos para: Empoderar indivíduos para que possam reconhecer injustiças e desigualdades e agir contra elas. Promover uma cultura de paz e tolerância mediante respeito à diversidade, igualdade de gênero e participação democrática. Desenvolver o pensamento crítico para compreender estruturas de poder, vieses e discriminação. Incentivar a defesa social, preparando estudantes e cidadãos para participar da vida cívica e defender os direitos (Tibbitts, 2018).

Importante ressaltar que, conforme sua essência e finalidades, a EDH tem seu foco na aprendizagem ativa, dialógica, contextualizada e intercultural. Assim, são recomendadas abordagens metodológicas do tipo: Aprendizagem baseada em diálogo, Estudos de caso, simulações e interpretação de papéis, Aprendizagem baseada em projetos, métodos participativos que refletem valores democráticos. (Tibbitts, 2018)

A relevância e atualidade da EDH reside na necessidade de superar a crescente intolerância e desinformação como meio para apoiar a resiliência democrática, promover sociedades inclusivas que combatem o racismo, o sexismo, a xenofobia e todas as formas de discriminação, e preparam indivíduos para enfrentar desafios globais como mudanças climáticas, migração, ética em inteligência artificial e direitos digitais (Tibbitts, 2018).

A EDH compreende o desenvolvimento de conhecimentos, atitudes e valores capazes de promover a formação individual e coletiva para atuar em prol da sustentabilidade socioambiental, da educação em direitos humanos e a educação para a paz. Dessa forma, a reflexão-ação na EDH perpassa e interconecta: igualdade e não discriminação, direitos e educação das crianças, igualdade de gênero, direitos das pessoas com deficiência, liberdade de expressão, direitos digitais e de privacidade, justiça ambiental e climática, paz e resolução de conflitos (Tibbitts, 2018).

Tibbitts (2020) propõe a utilização da tomada de Decisões Democrática Deliberativa (DDD) como abordagem educativa voltada à redução da distância entre valores universais, como os direitos humanos, e o pluralismo cultural. Tal metodologia busca contribuir para a prevenção e superação do extremismo violento, fomentando práticas pedagógicas baseadas no diálogo participativo e centrado no estudante, capazes de fortalecer o pensamento crítico e a coesão social (Tibbitts, 2020). Entre os principais elementos dessa proposta, destaca-se a compreensão de que a DDD favorece a abordagem das causas estruturais da radicalização,

uma vez que envolve os estudantes em debates críticos e argumentativos, evitando modelos de instrução verticalizados e ideologicamente impositivos.

O artigo enfatiza, ainda, o papel central dos sistemas educativos nesse processo, considerando que as instituições escolares constituem espaços fundamentais de socialização e formação de valores durante o período de desenvolvimento dos estudantes (Tibbitts, 2020). No âmbito educacional, o enfoque deliberativo contribui para o desenvolvimento da empatia, da capacidade de análise crítica e da habilidade de lidar com visões de mundo complexas e potencialmente conflitivas.

Nessa perspectiva, a configuração das competências socioemocionais e relacionais, conforme assinalam documentos internacionais, desloca-se de uma compreensão estritamente individualizante para uma perspectiva ética, relacional e sistêmica. A Recomendação da UNESCO (2023) sobre Educação para a Paz, Direitos Humanos e Desenvolvimento Sustentável, afirma que a educação deve promover conhecimentos, habilidades, valores, atitudes e comportamentos capazes de sustentar sociedades pacíficas, justas, inclusivas e sustentáveis, articulando aprendizagem socioemocional, direitos humanos, cidadania global e cultura de paz.

Nesse horizonte, as competências socioemocionais incluem a capacidade de reconhecer e regular emoções, desenvolver empatia e cuidado, estabelecer relações cooperativas, tomar decisões responsáveis, lidar com conflitos por meio do diálogo e participar de processos democráticos de transformação social. O relatório da OCDE (2024) também destaca que habilidades como responsabilidade, autocontrole, resistência ao estresse, assertividade, sociabilidade, curiosidade, criatividade, tolerância, empatia e confiança estão associadas ao bem-estar, ao desempenho acadêmico, à participação social e à construção de trajetórias de vida mais positivas.

Assim, no campo da Pedagogia da Paz, as competências socioemocionais e relacionais não se reduzem a atributos psicológicos adaptativos, mas constituem disposições formativas orientadas à convivência democrática, à mediação de conflitos, à responsabilidade social, à valorização da diversidade e à defesa dos direitos humanos.

2.3 Integração de requisitos metodológicos da práxis

Os requisitos metodológicos integrados na síntese dos marcos conceituais sobre a Educação para a Paz e da Educação em Direitos Humanos enfatizam processos educativos referendados em: valores humanizadores e éticos como fundamento da ação pedagógica; educação transformadora, voltada à justiça social e igualdade; metodologias dialógicas,

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/)



democráticas e participativas; desenvolvimento de competências socioemocionais e relacionais; análise crítica das violências e dos conflitos para práticas preventivas; integração entre saber, vivência e ação (teoria–prática–engajamento); contextualização e interculturalidade como eixos da aprendizagem; compromisso institucional com a paz, os direitos humanos e a democracia.

Com base na síntese integradora dos requisitos extraídos da análise dos marcos conceituais da Educação para a Paz e da Educação em Direitos Humanos, são sistematizados os eixos que constituem os requisitos metodológicos da pedagogia para a Paz, apresentados na tabela 1.

Tabela 1
Requisitos metodológicos convergentes na construção da cultura de paz

Eixos Metodológicos	Educação para a Paz (2.1)	Educação em Direitos Humanos – EDH (2.2)
Fundamentos e Valores Éticos	Baseia-se no respeito à vida, dignidade humana, não-violência, tolerância, solidariedade e cooperação.	Fundamentada em dignidade humana, igualdade, diversidade, democracia, laicidade e sustentabilidade socioambiental
Finalidade Transformadora	Propõe transformação social por meio da cultura de paz e da educação como prática que gera mudança estrutural	Busca promover mudança social mediante consciência crítica, participação cidadã e empoderamento democrático.
Processos Dialógicos e Participativos	Centralidade do diálogo, cooperação, solução pacífica dos conflitos e construção relacional da paz.	Uso de metodologias dialógicas, participativas, colaborativas: projetos, estudos de caso, simulações e DDD (Decisões Democrática Deliberativa).
Competências Socioemocionais e Relacionais	Enfatiza empatia, interdependência, imaginação moral, criatividade e disposição ao risco para construir a paz.	Desenvolve empatia, pensamento crítico, participação democrática, análise de injustiças e defesa de direitos.
Análise Crítica de Conflitos e Violências	Trabalha conceitos de violência direta, estrutural e cultural e distinção entre conflito, violência e guerra.	Analisa desigualdades, discriminação, estruturas de poder, direitos violados, riscos sociais e injustiças.
Integração entre Conhecimento, Vivência e Ação	Integra valores e práticas cotidianas de convivência, articulando educação e engajamento na vida social.	Propõe aprender <i>sobre, por meio e pelos</i> direitos humanos: conhecimento, ambiente democrático e ação.
Contextualização e Interculturalidade	Reconhece a importância do contexto sociocultural e da convivência democrática para transformar relações.	Requer aprendizagem contextualizada, ativa e intercultural diante de desafios globais e locais.
Compromisso Institucional	Requer ação intencional de gestores e instituições para educar para a paz e promover ambientes protetores.	Requer políticas, currículos e práticas institucionais para a EDH como eixo da educação básica e superior.

Fonte: Elaborado com base na análise do marco conceitual do texto (2026).

A síntese dos requisitos metodológicos evidencia que a integração entre a Educação para a Paz e a Educação em Direitos Humanos constitui um eixo estruturante para práticas pedagógicas transformadoras, capazes de articular valores éticos, reflexão crítica e ação social. Ao reunir fundamentos humanizadores, metodologias dialógicas, competências socioemocionais, análise crítica das violências, contextualização e compromisso institucional, os eixos apresentados demonstram que a práxis da paz depende de processos educativos integrados, coerentes e culturalmente situados. Assim, a articulação entre saber, vivência e ação consolida uma abordagem formativa que não apenas enfrenta as múltiplas violências contemporâneas, mas também fortalece a convivência democrática e o engajamento em prol da justiça social e dos direitos humanos.

3. Percurso metodológico da investigação

As opções metodológicas advêm da problematização e propósitos da temática do estudo, que se desdobra em duas etapas de pesquisa de revisão. A primeira etapa objetivou estabelecer pressupostos conceituais sobre a educação para a paz e a educação em direitos humanos, mediante revisão narrativa de literatura (Cordeiro et al., 2007; Furlanetto et al., 2023), composta pela análise de um conjunto de documentos internacionais e estudos relevantes para análise da problemática que sustentam o aporte conceitual desenvolvido no item 2 do texto. A segunda etapa objetiva identificar e analisar as contribuições de estudos recentes sobre a educação para a paz e a educação em direitos humanos, por meio de revisão de artigos indexados na Scopus (Elsevier), realizada no primeiro semestre de 2026.

A integração entre essas duas etapas metodológicas permite articular diferentes níveis de evidência e aprofundamento analítico. De um lado, a revisão narrativa de documentos políticos e estudos clássicos oferece o quadro conceitual e normativo que sustenta a compreensão da educação para a paz, da educação em direitos humanos e da Pedagogia da Paz. De outro, a revisão da literatura recente indexada na base Scopus possibilita mapear tendências contemporâneas, recorrências temáticas, lacunas e contribuições empíricas ou teóricas mais atuais. Desse modo, a metodologia combina a densidade interpretativa da revisão narrativa com a atualização e a sistematização da produção científica recente, favorecendo uma análise integrada entre fundamentos, políticas e evidências acadêmicas.

3.1 Enfoque

O estudo se desenvolve sob enfoque qualitativo de investigação, conforme Bogdan e Biklen (1994), permitindo a análise interpretativa, considerando necessidades e requisitos dos contextos e sujeitos para compreender e aperfeiçoar a práxis da educação em direitos humanos e da educação para a paz, como processo construído socialmente, sendo histórica e culturalmente situado.

3.2 Unidades de análise

As unidades principais de análise são constituídas pela educação em direitos humanos e pela educação para a paz, das quais derivam as subcategorias, ou descritores de busca e de interpretação: Educação em Direitos Humanos (HRE), Direitos Humanos (HR), Pedagogias Baseadas em Direitos (RBP), Educação para a Paz/Educação para a Paz (PE), Cultura da Paz (CP), Pedagogia da Paz (PP) e Paz (P). Na busca foram utilizados os termos em inglês, considerando que essa língua é majoritária nas publicações indexadas na Scopus: *Human Rights Education* (HRE), *Human Rights* (HR), *Rights-based Pedagogies* (RBP), *Education for Peace/Peace Education* (PE), *Culture of Peace* (CP), *Pedagogy of Peace* (PP) e *Peace* (P).

Os critérios de inclusão aplicados abrangem: artigos científicos indexados na Scopus, escritos em língua inglesa, com acesso aberto, publicados entre 2023-2025, com incidência e consistência da abordagem das unidades de análise e descritores nos textos. Por consequência, os critérios de exclusão aplicados na triagem foram: textos publicados antes de 2023, textos em línguas diferentes da inglesa, artigos de acesso restrito, textos publicados em formatos diferentes de artigos científicos.

As unidades de análise de estudo na investigação se sustentam na compreensão da educação como campo estratégico e processo no desenvolvimento de princípios e valores de respeito, solidariedade aplicados na resolução pacífica de conflitos e na construção permanente da cultura de paz.

3.3 Técnicas de coleta de dados

As técnicas de coleta de dados integram os procedimentos de revisão narrativa e busca na base Scopus, cujos achados interpretados na perspectiva dialógica via Revisão Integrativa da Literatura - RIL (Mucciolo e Zanella, 2023; Schneider et al., 2024). A RIL articula a investigação dos referenciais clássicos, na revisão narrativa (Furlanetto et al., 2023) e a investigação de estudos atuais na base Scopus. O escrutínio dos resultados da revisão narrativa permitiu desenhar o quadro conceitual sintetizado na tabela 1, que subsidia a análise

e discussão dos achados na base Scopus. A sistematização desses referenciais apresentados na seção dois do estudo traz o mapeamento de requisitos estratégicos que mobilizam a práxis da pedagogia da paz referendada nos pressupostos da educação em direitos humanos e cultura da paz. No segundo movimento de revisão foram analisadas as contribuições de estudos recentes sobre a educação para a paz e a educação em direitos humanos, via revisão de artigos indexados na Scopus, realizada no primeiro semestre de 2026. Para alcançar esse objetivo, os procedimentos adotados na abordagem metodológica qualitativa articulam uma revisão narrativa que oferece os argumentos conceituais que sustentam a reflexão. A essa base, somam-se contribuições derivadas da revisão de literatura indexada na Scopus, incorporando referenciais atuais à análise integrativa de literatura (Eyng et al., 2025).

3.4 Processo de análise

O processamento da análise foi realizado na base de dados Scopus (Elsevier), a partir da seguinte questão orientadora: Como a educação em direitos humanos contribui para a construção de uma cultura de paz ao longo da vida? Para a realização da busca, utilizou-se a opção (AI) da plataforma, por meio da função “pesquisa aprofundada”, que gerou um total de 63 resultados. Esses registros foram exportados em formato CSV e, posteriormente, organizados em uma planilha no Excel, a fim de facilitar o processo de triagem, sistematização e análise dos dados.

O processo de tratamento da amostra de acordo com as etapas do Protocolo Prisma (Schneider et al., 2024) abrangeu: identificação, triagem e inclusão. O detalhamento das etapas de exclusão e inclusão dos textos é apresentado na tabela 2. Nesse processamento analítico, foram aplicados os critérios de período, incluindo publicações dos últimos 3 anos (2023, 2024, 2025), cuja aplicação levou à exclusão de 29 textos publicados até 2022. Os 34 textos restantes foram submetidos a novos critérios de inclusão, na etapa de triagem, na qual foram selecionados apenas artigos em língua inglesa, de acesso aberto. Assim, foram excluídos 16 arquivos que não atenderam os critérios de língua, acesso e tipo de publicação, entre os quais havia: livros (n=3), capítulos de livros (n=7), artigos de acesso pago (n=4), artigo cuja página não carregava (n=1), artigo de revisão em espanhol (n=1). Os 18 artigos restantes, submetidos à leitura flutuante (Bardin, 2016), seguida da análise das incidências de termos e expressões nos artigos. A ferramenta de localização do PDF permitiu identificar trechos e argumentos que dialogam com as categorias analíticas. A partir dessa verificação, foram excluídos 11 artigos que não apresentavam relação com as categorias analíticas investigadas. Em outras palavras,

os textos não contemplavam as principais categorias previamente definidas, nem apresentavam diálogos consistentes para o objetivo da pesquisa. Os textos excluídos apresentavam apenas uma ou duas categorias de maneira superficial ou restritas às referências bibliográficas, mas sem análises consistentes relacionadas aos objetivos do estudo. Assim, a seleção final dos textos incluídos para análise correspondeu a 7 artigos científicos, selecionados com base na aplicação dos critérios de inclusão descritos, constituindo dessa maneira o corpus final da revisão.

Tabela 2
Análise dos resultados da pesquisa de textos indexados na Scopus

Etapas	Critérios de inclusão exclusão	Descrição dos procedimentos de busca, triagem e seleção	Nº
Identificação	Achados na busca a partir da questão orientadora	Textos obtidos na plataforma Scopus, por meio da função: pesquisa aprofundada (IA)	63
Triagem	Exclusão por ano de publicação	Textos publicados antes de 2022	29
Inclusão	Estudos restantes após a triagem inicial	Textos publicados entre 2023-2025	34
Triagem	Exclusão de material por língua, tipo de publicação e acesso	Livros (n=3), capítulos de livros (n=7), artigos de acesso pago (n=4), artigo cuja página não carregava (n=1), artigo de revisão em espanhol (n=1).	16
Inclusão	Estudos restantes	Textos de língua inglesa, publicados entre 2023-2025 e de acesso aberto	18
Triagem	Exclusão após leitura analítica dos artigos	Artigos sem relação consistente com as categorias investigadas	11
Inclusão	Incidência e consistência dos descritores nos textos	Artigos que atendem o conjunto de critérios de inclusão: artigos, de língua inglesa, de acesso aberto, publicados entre 2023-2025, com incidência e consistência dos descritores nos textos	7

Fonte: Elaboração própria, com base na análise dos resultados dos achados na Scopus (2026).

Na tabela 3 são apresentados os sete artigos selecionados para compor o corpus final da revisão.

Tabela 3
Resultados da pesquisa de textos indexados na Scopus

Nº	Autor e título	Ano	Periódico/país
1	RUSLAN, Idrus e IRHAM Muhammad Aqil. The role of cultural literacy and peace education in harmonization of religious communities	2022	Journal of Social Studies Education Research. Turquia
2	IPHERALI, Tejendra. Social justice, education and peacebuilding: conflict transformation in Southern Thailand	2023	Compare: A Journal of Comparative and International Education. Reino Unido
3	ARISTIZÁBAL, Luz Adriana e ÁVILA, Adriana Inés. Actions that build peace from the voices of teachers affected by the armed conflict in Colombia	2024	Social Sciences. Suíça
4	NDWANDWE, Ntokozo Dennis. Confronting a leadership vacuum: the principal's leadership role in peace education in South African schools	2024	International Journal of Educational Management. Reino Unido
5	ADAN, Mohamed Yusuf. The role of peace education in promoting social justice and sustainable peace in post-conflict societies: a 4Rs framework analysis	2025	Frontiers in Political Science. Suíça
6	HALIK, Halik et al. Cultivating Peace through Education: A Case Study of Social Studies in Aceh's Junior High Schools	2025	Jurnal Ilmiah Peuradeun. Indonésia
7	SALEH, M Nurul Ikhsan et al. Approaches to implementing peace education in high schools for nonviolent conflict resolution	2025	Cogent Education. Indonésia

Fonte: Elaboração própria com base nos artigos da inclusão final (2026).

Os sete textos selecionados foram submetidos à análise exploratória, considerando a abordagem conceitual, a partir da análise dos termos e expressões, identificadas na tabela 4.

Tabela 4
Incidência das categorias analíticas nos textos indexados na Scopus (2022–2025)

Nº	HRE	HR	RBP	PE	CP	PP	P	Total
1	0	4	–	104	5	3	236	352
2	0	3	–	88	1	5	175	272
3	0	1	1	81	9	2	147	241
4	1	8	–	2	3	0	144	158
5	1	3	–	5	8	0	267	284
6	0	5	–	1	1	0	81	88
7	1	3	–	96	3	0	129	232

Fonte: Elaborada com base na identificação das incidências (2026).

A análise da incidência de termos nos sete artigos selecionados evidencia a predominância das categorias associadas à Educação para a Paz (PE) e à Paz (P), que apresentam os maiores volumes de ocorrências, indicando forte centralidade desses conceitos nas pesquisas recentes consultadas. Os artigos 1, 2 e 5 se destacam por concentrarem as

maiores frequências totais 352, 272 e 284 registros, respectivamente, o que reflete abordagens robustas sobre paz, cultura de paz e práticas educativas relacionadas.

Em contraste, categorias como *Human Rights Education* (HRE) e *Rights-Based Pedagogies* (RBP) possuem baixa incidência nos textos, sugerindo que, embora a literatura reconheça a relevância dos direitos humanos, sua presença explícita ainda é secundária ou menos operacionalizada nas análises. Observa-se também que o artigo nº7 incorpora referência específica a povos indígenas, ampliando o enfoque intercultural da educação para a paz e evidenciando interfaces entre justiça social, diversidade e direitos coletivos. De modo geral, o padrão encontrado reforça que a produção recente enfatiza práticas, valores e construções pedagógicas centradas na paz e na convivência democrática, ao passo que ainda existe um espaço considerável para aprofundar a articulação explícita entre educação em direitos humanos, pedagogias baseadas em direitos e cultura de paz nos estudos contemporâneos.

4. Discussão Integrativa das contribuições - Análise dos resultados

As contribuições dos artigos analisados configuram um campo plural e teoricamente consistente, no qual a educação para a paz se apresenta como mediação formativa entre justiça social, reconhecimento das diferenças, reconstrução relacional e transformação estrutural.

Quando interpretados à luz dos pressupostos conceituais desenvolvidos na seção 2, esses estudos corroboram a compreensão de que a paz não pode ser reduzida a uma condição negativa de cessação da violência manifesta, mas deve ser concebida como construção histórica, ética, política e pedagógica, ancorada na dignidade humana, na efetivação dos direitos humanos e na superação articulada das violências direta, estrutural e cultural. Sob tal enquadramento, o corpus empírico dialoga de modo substantivo com os pressupostos sistematizado na revisão narrativa. Nessa direção, conforme Reardon (1999), ao reafirmar a educação para a paz como processo de formação para a dignidade e para a transformação social; Galtung (1990; 1996), ao explicitar que a violência opera também em planos invisibilizados, institucionalizados e simbolicamente legitimados; e Moura (2010), ao ressaltar o caráter dinâmico e contextual das categorias conflito, violência e guerra. Do mesmo modo, aproxima-se de Lederach (1995; 2005), ao sustentar a centralidade das relações, da imaginação moral e da reconstrução do tecido social, bem como de Candau e Sacavino (2013) e Tibbitts (2018; 2020), ao reafirmar que os direitos humanos só adquirem densidade

pedagógica quando vividos em processos críticos, participativos, contextualizados e interculturais.

Embora os estudos incidam sobre contextos heterogêneos - sociedades pós-conflito, instituições escolares, comunidades tradicionais, programas para refugiados e experiências de gestão educativa -, observa-se uma convergência analítica relevante em torno da defesa de práticas dialógicas, formação socioemocional, participação comunitária e compromisso com a justiça social como fundamentos da pedagogia da paz. Não obstante as convergências identificadas, o conjunto das análises também evidencia diferenciações significativas, as quais demarcam concepções distintas de paz e, correlatamente, diferentes requisitos de efetivação pedagógica, institucional e sociopolítica. Tais diferenciações podem ser organizadas em torno de cinco eixos analíticos: concepções de paz e justiça social; práticas educativas e protagonismo docente; liderança escolar e cultura institucional; desafios estruturais em contextos de violência; e saberes comunitários e perspectivas culturais.

No eixo relativo às concepções de paz e justiça social, Adan (2025), Halik et al. (2025) e Saleh et al. (2025) convergem ao inscreve a paz Em um horizonte ampliado, articulando-a à equidade, ao reconhecimento, à convivência democrática e à transformação das condições que produzem exclusão Nessa direção, os achados reiteram a formulação de Reardon (1999), para quem a educação para a paz é indissociável de um projeto de transformação social orientado pela dignidade humana, e aproximam-se de Candau e Sacavino (2013) e de Tibbitts (2018; 2020), ao situarem a educação em direitos humanos no campo da formação crítica, da participação cidadã e do enfrentamento das desigualdades.

Em Adan (2025), essa articulação assume feição mais nitidamente política, na medida em que o autor demonstra que, em sociedades pós-conflito, propostas curriculares centradas apenas em tolerância ou convivência abstrata são insuficientes; faz-se necessário um currículo capaz de tratar em discussões profundas e respeitadas memórias traumáticas, exclusões históricas, disputas de representação e processos de reconciliação social. Adan (2025), considera a importância de não esquecer a história, mas aprender com ela, possibilitando a reflexão crítica e construtiva ao aprender com o passado para melhorar o presente, dessa forma aproxima-se da ideia de transformação social discutida por Reardon (2001 *in* Unesco 2010). Esse argumento adquire maior densidade analítica quando lido a partir de Galtung (1990; 1996), pois explicita que os efeitos do conflito persistem para além da violência direta, sedimentando-se em estruturas desiguais e em narrativas legitimadoras da exclusão.

Por sua vez, Halik et al. (2025), reforçam a importância da diversidade, da mediação e da participação comunitária, embora apontem fragilidades na institucionalização pedagógica dessas proposições, o que aproxima sua análise tanto da crítica de Tibbitts (2018; 2020) a abordagens normativas pouco incorporadas ao cotidiano escolar quanto da observação de Candau e Sacavino (2013) de que a educação em direitos humanos somente se efetiva quando articula valores, práticas e transformação institucional. Já Saleh et al. (2025), ao enfatizarem competências socioemocionais como empatia, comunicação, reflexão e regulação emocional, reafirmam que a construção de ambientes pacíficos depende de uma articulação entre disposições subjetivas, relações interpessoais e mudanças estruturais, corroborando a compreensão, presente em Reardon (1999) e Lederach (1995; 2005), de que a paz se produz simultaneamente no plano das instituições e no plano das relações. Desse modo, o diálogo entre os estudos na RIL permite afirmar que justiça social e educação para a paz não constituem agendas paralelas, mas dimensões constitutivas de uma mesma práxis formativa e emancipatória. Tendo o espaço escolar (Tibbitts, 2020), relevância estratégica para o fomento dos princípios e valores éticos dessa práxis.

No que concerne às práticas educativas e ao protagonismo docente, os autores analisados atribuem ao professor uma centralidade inequívoca como agente de mediação, formação ética e transformação social. de mediação, formação ética e transformação social. Nessa direção, Aristizábal e Ávila (2024) evidenciam que o diálogo, a escuta ativa, reflexividade crítica não constituem apenas recursos metodológicos, mas dimensões constitutivas da reconstrução de vínculos em contextos atravessados pelo conflito armado.

Essa formulação amplia a compreensão de Reardon (1999) acerca do lugar estratégico da escola e do professor na constituição de uma cultura de paz e aproxima-se da perspectiva de Lederach (1995; 2005), segundo a qual a transformação de conflitos requer a reconstrução das relações e a criação de espaços nos quais se tornem imagináveis outras formas de coexistência. Também converge com Tibbitts (2018; 2020), ao reafirmar que a aprendizagem em direitos humanos não pode limitar-se à transmissão declaratória de princípios, devendo realizar-se por meio de experiências participativas, dialógicas e socialmente situadas, e com Candau e Sacavino (2013), ao insistirem que a formação de educadores é condição de possibilidade para que os direitos humanos se convertam em prática pedagógica crítica, emancipatória e culturalmente sensível.

Em perspectiva complementar, Saleh et al. (2025) defendem práticas pedagógicas orientadas por habilidades de comunicação, empatia, mediação, reflexão e regulação

emocional, articuladas com reformas institucionais a mudanças institucionais capazes de superar racionalidades disciplinares de caráter punitivos. Quando esse argumento é colocado em interlocução com Moura (2010), evidencia-se que o conflito não deve ser suprimido, mas pedagogicamente elaborado de forma não violenta; e, quando lido a partir de Galtung (1990; 1996), torna-se possível reconhecer que a escola pode tanto reproduzir violências simbólicas e estruturais quanto converter-se em espaço de sua problematização crítica.

Nessas condições, a docência deixa de ser compreendida apenas como gestão de conflitos imediatos e passa a ser concebida como práxis formativa de produção de subjetividades democráticas, fortalecimento da convivência e desnaturalização das múltiplas formas de violência que atravessam a experiência escolar.

A dimensão da liderança escolar e a cultura institucional emerge de forma particularmente expressiva em Ndwandwe (2024) que identifica na liderança moral dos diretores um elemento estruturante da cultura de paz no interior da escola. Para o autor, os diretores, na gestão escolar exerce função decisiva na promoção de ambientes inclusivos, práticas colaborativas e respeito aos direitos humanos, operando como instância mediadora entre orientações normativas e sua efetiva materialização no cotidiano institucional. Essa análise dialoga de maneira direta com Reardon (1999), ao sublinhar que a cultura de paz exige intencionalidade educativa e compromisso deliberado daqueles que orientam as instituições, e com Candau e Sacavino (2013), ao indicar que não há educação em direitos humanos consistente sem arranjos institucionais capazes de sustentar eticamente as práticas pedagógicas. Também se aproxima de Tibbitts (2018; 2020), sobretudo ao evidenciar que ambientes democráticos de aprendizagem requerem coerência entre discurso institucional, organização escolar, participação efetiva dos sujeitos e experiências concretas de reconhecimento.

Sob esse enquadramento, a liderança não pode ser reduzida a um exercício administrativo ou gerencial; ela deve ser compreendida como mediação político-pedagógica responsável por criar condições organizacionais, simbólicas e formativas para que currículos, normas, relações e práticas escolares expressem, de modo coerente, os princípios da dignidade humana, da democracia e da valorização das diferenças. Desse ponto de vista, o estudo de Ndwandwe (2024) explicita que a paz escolar não se sustenta em disposições voluntaristas ou em boa vontade individual, mas demanda liderança reflexiva, formação específica, condições institucionais e coerência entre os enunciados normativos e as práticas efetivamente vividas no espaço escolar.

Os desafios estruturais e os contextos de violência comparecem com especial nitidez na análise de Pherali (2023) que examina um cenário atravessado por violência crônica, desigualdades históricas, repressão cultural e dominação epistêmica. Sua contribuição é particularmente relevante porque desloca o debate da esfera das intervenções pedagógicas imediatas para a crítica das condições estruturais que limitam a própria possibilidade de uma educação orientada para a paz. Nessa direção, o estudo reforça de modo substantivo os aportes de Galtung (1990; 1996) e Moura (2010) mobilizados no estudo de revisão narrativa, ao demonstrar que a paz via práxis educativa se inviabiliza quando não se enfrentam as dimensões estrutural e cultural da violência. Em outros termos, programas fragmentados, tecnicistas ou despolitizados podem até atenuar tensões visíveis, mas permanecem incapazes de transformar os mecanismos profundos de exclusão, hierarquização e silenciamento que sustentam a violência socialmente.

Embora Adan (2025), discuta políticas mais estruturadas em sociedades pós-conflito e Pherali (2023) enfatize a insuficiência do reconhecimento político da educação para a paz como barreira central, ambos convergem quanto à necessidade de reformas sistêmicas, curricularmente consistentes e socialmente orientadas pela justiça. À luz do triângulo da violência de Galtung (1990), torna-se evidente que a educação para a paz não pode restringir-se à administração dos conflitos manifestos; ela precisa problematizar desigualdades históricas, disputas de memória, exclusões epistêmicas, narrativas legitimadoras da opressão e formas de naturalização da violência.

Em diálogo com Moura (2010), essa leitura permite ainda compreender que conflito, violência e guerra não se distribuem de forma estanque, mas se imbricam em contextos históricos específicos, exigindo abordagens analíticas e pedagógicas sensíveis à complexidade. Já a aproximação com Lederach (1995; 2005) sugere que processos de transformação em contextos de longa duração demandam intervenções que incidam simultaneamente sobre relações, instituições e imaginários sociais. Assim, a contribuição de Pherali (2023) é decisiva para reafirmar que uma pedagogia da paz teoricamente consistente deve ser crítica, estruturalmente orientada e comprometida com a justiça social, cultural e cognitiva.

Os saberes comunitários e as perspectivas culturais adquirem relevo particular em Ruslan e Irham (2022) que formulam uma compreensão de paz vinculada à continuidade cultural, à liderança tradicional à mediação comunitária e à transmissão intergeracional de valores. Tal perspectiva desloca o foco das abordagens estritamente escolarizadas e permite conceber a

educação para a paz como fenômeno comunitário, relacional e identitário, enraizado em pertencimentos, memórias e práticas coletivas de convivência.

Em interlocução com os argumentos clássicos, esse entendimento aproxima-se da ênfase de Tibbitts (2018; 2020) na contextualização e na interculturalidade, assim como da insistência de Candau e Sacavino (2013) na valorização das diferenças, no reconhecimento dos sujeitos historicamente subalternizados e na necessidade de práticas educativas sensíveis aos contextos socioculturais. Também converge com a abordagem relacional de Lederach (1995; 2005), para quem a construção da paz emerge do tecido social concreto, das redes de pertencimento e da capacidade de imaginar novas formas de coexistência sem romper com a memória coletiva. Halik et al. (2025), ainda que situados em outra escala de análise, igualmente reconhecem a relevância da comunidade ao mostrarem que conteúdos de paz adquirem maior significação quando articulados aos contextos locais e às experiências concretas dos sujeitos.

Desse modo, enquanto Adan (2025) e Halik et al. (2025) enfatizam sobretudo políticas e práticas curriculares, Ruslan e Irham (2022) aprofundam a dimensão cultural do processo e evidenciam que a paz também se aprende por pertença, por experiência compartilhada, por reconhecimento recíproco e por inscrição comunitária. Tal contribuição é teoricamente relevante porque amplia o escopo da pedagogia da paz para além do espaço escolar formal, incorporando cultura, território, memória e comunidade como dimensões constitutivas da formação para a convivência democrática e para o reconhecimento mútuo.

Em conjunto, os autores analisados permitem sustentar que a educação para a paz constitui um campo simultaneamente político, pedagógico, cultural, ético e afetivo, cuja inteligibilidade depende da articulação entre referenciais conceituais robustos e experiências historicamente situadas. Mais do que simplesmente confirmar resultados empíricos recentes, a análise integrativa evidencia que tais estudos reatualizam, sob condições contemporâneas, os pressupostos desenvolvidos nos estudos clássicos: a paz como processo de transformação social e educativa comprometido com a dignidade humana, tal como enfatiza Reardon (1999); a necessidade de enfrentar as violências estrutural, cultural e direta, conforme a leitura de Galtung (1990; 1996) e Moura (2010); a centralidade das relações, do diálogo, da criatividade social e da imaginação moral, como propõe Lederach (1995; 2005); a relevância da educação em direitos humanos como formação crítica, participativa, intercultural e contextualizada, em consonância com Candau e Sacavino (2013) e Tibbitts (2018; 2020); e a exigência de compromisso institucional com currículos, práticas e políticas orientados pela justiça social.

Nessa perspectiva, eficácia da educação para a paz não decorre de iniciativas isoladas ou de prescrições normativas abstratas, mas da articulação entre políticas consistentes, participação comunitária, formação docente liderança institucional, e reconhecimento das identidades, problematização das desigualdades e atenção aos afetos que atravessam os contextos educativos. Tal articulação permite compreender que a pedagogia da paz somente se realiza plenamente quando integra conhecimento, experiência, escuta, ação transformadora e defesa incondicional dos direitos humanos. Desse ponto de vista, a contribuição dos artigos analisados não reside apenas na descrição de experiências ou na proposição de estratégias localizadas, mas na reafirmação, sob novas condições históricas, de que educar para a paz implica educar para reconhecer injustiças, desnaturalizar violências, reconstruir relações e instituir formas democráticas, solidárias e sustentáveis de convivência.

4.1 Requisitos para a práxis da educação para a paz

A consolidação da educação para a paz como campo teórico-prático demanda a adoção de requisitos capazes de orientar ações transformadoras, sensíveis aos contextos sociopolíticos e culturais, sustentadas por referenciais epistemológicos críticos.

À luz da análise desenvolvida na seção anterior, observa-se que a práxis da educação para a paz não se reduz à transmissão de conteúdos normativos, mas envolve processos formativos complexos, dialógicos, situados histórica e culturalmente, e institucionalmente mediados. Tal compreensão converge com Reardon (1999), ao afirmar a educação como via de transformação social orientada pela dignidade humana; com Galtung (1990; 1996), ao exigir o enfrentamento das violências direta, estrutural e cultural; com Lederach (1995; 2005), ao reconhecer a centralidade das relações e da imaginação moral; com Moura (2010), ao sublinhar a necessidade de lidar pedagogicamente com a complexidade dos conflitos; e com Candau e Sacavino (2013) e Tibbitts (2018; 2020), ao situarem a formação em direitos humanos no horizonte da participação crítica, da contextualização e da interculturalidade. Nessa perspectiva, os resultados analisados permitem sistematizar um conjunto de requisitos que conferem densidade metodológica à práxis da educação para a paz.

Os requisitos da análise dos estudos abrangem, de modo articulado, ao menos seis frentes de ação para a práxis da educação para a paz: (1) Integração curricular profunda e contextualizada; (2) Práticas dialógicas, participativas e centradas na escuta; (3) Justiça social e superação das causas estruturais do conflito; (4). Participação comunitária e fortalecimento das redes de apoio; 5. Desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de disposições

relacionais para a paz; (6) Avaliação sistemática e produção continuada de conhecimento sobre impactos, limites e possibilidades das intervenções educativas. Longe de constituírem dimensões isoladas, esses requisitos se interpenetram e compõem uma racionalidade pedagógica orientada pela articulação entre conhecimento, experiência, participação, criticidade e transformação social.

A integração curricular profunda e contextualizada constitui um dos eixos metodológicos centrais da práxis da educação para a paz. Em contextos como a Somália, Adan (2025) demonstra que, embora conteúdos de paz e justiça social estejam formalmente presentes, sua concretização tende à superficialidade, o que impede engajamento substantivo com as causas históricas dos conflitos.

De modo convergente, Halik et al. (2025) observam que, em Aceh, embora valores como tolerância, respeito e nacionalismo, sejam tematizados, persiste a ausência de uma pedagogia sistematicamente estruturada para a reconciliação e a construção da paz. Esses achados confirmam que a simples presença discursiva da paz no currículo não assegura sua efetividade formativa e reafirmam que práticas transformadoras exigem abordagens curriculares coerentes, e conectadas às vivências locais.

Em diálogo com Reardon (1999), pode-se afirmar que a dimensão curricular precisa ser concebida como mediação de transformação social e não como adição periférica de conteúdo. Da mesma forma, a leitura de Galtung (1990; 1996) indica que currículos comprometidos com a paz devem tornar visíveis as estruturas de desigualdade e os mecanismos de legitimação da violência, enquanto Candau e Sacavino (2013) e Tibbitts (2018; 2020) permitem compreender que tal integração curricular somente se realiza de modo consequente quando articula criticidade, participação, contextualização e coerência institucional. Assim, um requisito fundamental da práxis da educação para a paz reside na construção de currículos capazes de relacionar memória, conflito, direitos, reconhecimento e justiça social às experiências concretas dos sujeitos.

As práticas dialógicas, participativas e centradas na escuta, configuram outro requisito estruturante centrado em práticas pedagógicas que valorizem o diálogo, a escuta ativa e a construção colaborativa de significados. Aristizábal e Ávila (2024), evidenciam que os processos de reconstrução da paz em contextos marcados pelo conflito armado dependem da escuta atenta, da reflexividade e da possibilidade de elaboração subjetiva da experiência vivida. Essa perspectiva reforça que práticas dialógicas não são apenas técnicas, mas fundamentos éticos da construção da paz.

Nessa direção, o diálogo deixa de ser compreendido como técnica comunicativa acessória e passa a ser reconhecido como fundamento ético e político da formação para a paz. Essa leitura aproxima-se de Lederach (1995; 2005), para quem a transformação de conflitos supõe a reconstrução das relações e a criação de espaços de encontro nos quais o inesperado e o novo possam emergir. Também converge com Tibbitts (2018; 2020), ao reafirmar a necessidade de metodologias participativas e deliberativas, e com Candau e Sacavino (2013), ao insistirem que a educação em direitos humanos requer processos pedagógicos que promovam voz, reconhecimento e participação. Desse modo, a centralidade do diálogo, da escuta ativa e da coprodução de sentidos constitui um requisito metodológico incontornável para uma educação para a paz comprometida com a democratização das relações pedagógicas e com a formação de sujeitos capazes de conviver com a diferença sem convertê-la em violência.

A vinculação entre educação para a paz, justiça social e enfrentamento das causas estruturais do conflito, na educação para a paz, constitui igualmente um requisito decisivo. Pherali (2023), demonstrar que políticas educativas frequentemente se concentram em respostas técnicas limitadas— como capacitações pontuais ou provisão de recursos - sem incidir sobre exclusões históricas, violência simbólica, desigualdades persistentes e disputas de poder que sustentam os conflitos. Tal diagnóstico adquire maior alcance analítico quando lido à luz de Galtung (1990,1996), cuja formulação evidencia que a paz positiva depende do enfrentamento das estruturas que produzem opressão, e de Moura (2010), que mostra a imbricação entre conflito, violência e guerra em contextos concretos. Também se articula a Reardon (1999), para quem a educação para a paz implica transformação social orientada pela dignidade humana e pela justiça. Nessa perspectiva, a práxis da educação para a paz requer processos pedagógicos que não apenas administrem tensões interpessoais, mas que problematizem desigualdades, discriminações, memórias de violência, exclusões epistêmicas e mecanismos de naturalização da opressão. Sem essa inflexão crítica, a educação para a paz corre o risco de converter-se em dispositivo adaptativo, incapaz de incidir sobre as condições históricas que produzem a violência.

A participação comunitária e fortalecimento das redes de apoio, compreende a articulação entre escola, família e comunidade que constitui requisito metodológico decisivo. Halik et al. (2025) demonstram que a educação para a paz se fortalece quando integra saberes locais, reconhece práticas familiares e dilui fronteiras entre escola e vida cotidiana. Em sentido convergente, Ruslan e Irham (2022) destacam a centralidade de crianças, pais, educadores e

lideranças comunitárias na incorporação intergeracional de valores e práticas de convivência. Tal formulação aproxima-se de Lederach (1995; 2005), ao reconhecer que a paz emerge do tecido relacional concreto e das redes de pertencimento, e de Tibbitts (2018; 2020) e Candau e Sacavino (2013), ao sublinharem a necessidade de contextualização, interculturalidade e reconhecimento das diferenças.

Desse ponto de vista, a educação para a paz não pode ser concebida como tarefa exclusiva da escola, mas como processo social ampliado, que requer articulação entre instituição escolar, famílias, coletividades locais e demais atores do território. Trata-se, portanto, de uma pedagogia relacional, comunitária e intercultural, cuja eficácia depende da capacidade de integrar experiências, memórias, valores e formas locais de mediação na construção de horizontes compartilhados de convivência democrática.

O desenvolvimento de habilidades socioemocionais e de disposições relacionais para a paz também comparece como requisito incontornável, que, requer o cultivo da autorreflexão, autoconsciência (Unesco, 2023; OCDE, 2024). Aristizábal e Ávila (2024) enfatizam que a promoção da paz externa não pode ser dissociada do desenvolvimento de processos de autorreflexão, autoconsciência e elaboração subjetiva entre educadores e estudantes. Na mesma direção, Saleh et al. (2025) destacam a relevância de competências como empatia, comunicação, mediação e regulação emocional na constituição de ambientes escolares não violentos.

Tais achados dialogam com Reardon (1999), ao reafirmarem que a formação para a paz envolve atitudes, valores e disposições éticas; com Lederach (2005), ao ressaltarem a imaginação moral, a responsabilidade relacional e a abertura ao novo; e com Tibbitts (2018; 2020), ao articularem aprendizagem em direitos humanos com participação, empatia e capacidade de agir diante de injustiças.

Nessa acepção, a dimensão socioemocional não deve ser reduzida a uma pedagogia individualizante do autocontrole, mas compreendida como componente relacional e político da formação, capaz de fortalecer a convivência, ampliar a capacidade de escuta e sustentar práticas de não violência no cotidiano educativo.

A avaliação sistemática e a produção continuada de conhecimento sobre a implementação da educação para a paz completam esse quadro de requisitos. Halik et al. (2025), sugerem a adoção de métodos mais robustos para avaliar impactos da educação para a paz, em engajamento cívico, transformação comportamental e coesão social, indicando que a consolidação do campo depende não apenas de proposições normativas, mas também de

investigação rigorosa sobre processos, resultados e limites. Em termos analíticos, esse ponto é coerente com a exigência, presente em Tibbitts (2018; 2020), de vincular valores universais, contextos culturais e práticas efetivas de aprendizagem, bem como com a necessidade, sugerida por Candau e Sacavino (2013), de construir processos formativos reflexivos e institucionalmente sustentáveis.

A avaliação, nesse sentido, não opera apenas como procedimento técnico de mensuração, mas como dimensão epistemológica da própria práxis, permitindo revisar pressupostos, aperfeiçoar estratégias, identificar efeitos não previstos e ampliar a capacidade de incidência das experiências educativas voltadas à paz. A avaliação rigorosa é, portanto, condição metodológica para aprimoramento e escalabilidade.

Do conjunto desses elementos decorre que a práxis educativa voltada à paz depende de processos contínuos de formação docente, de reflexão institucional e de aprendizagem coletiva sensíveis às realidades socioculturais em que se inserem. A formação de educadores, nesse quadro, não constitui dimensão acessória, mas mediação estratégica para que currículos, metodologias, relações e políticas escolares possam operar de forma coerente com os princípios da dignidade humana, da justiça social e dos direitos humanos. Tal entendimento encontra sustentação em Reardon (1999), Candau e Sacavino (2013) e Tibbitts (2018; 2020), ao mesmo tempo em que se deixa interpelar pelas exigências relacionais e transformativas enfatizadas por Lederach (1995; 2005) em consonância com as diretrizes emanadas de documentos e relatórios publicados por organismos internacionais, tais como Onu (1999, 2025), Unesco (2010, 2012, 2024), Unicef (2021).

Em síntese, os requisitos derivados do conjunto de autores e estudos analisados convergem para uma práxis da educação para a paz que seja que se caracteriza por ser crítica, para incidir nas causas estruturais da violência; dialógica e participativa, ao reconhecer a escuta e a coprodução de sentidos como fundamentos pedagógicos; contextualizada e intercultural, ao articular saberes, territórios e experiências; relacional e socioemocionalmente orientada, ao integrar subjetividade, convivência e responsabilidade ética; comunitária e colaborativa, ao envolver múltiplos atores sociais; curricularmente integrada, ao evitar abordagens periféricas e fragmentadas; e reflexivamente avaliada, ao submeter suas práticas a revisão contínua.

Tal síntese permite afirmar que a educação para a paz não constitui apenas um repertório temático ou um conjunto de estratégias pontuais, mas uma prática formativa de caráter transformador, sustentada por metodologias emancipatórias que articulam justiça social, direitos humanos, construção da paz e desenvolvimento humano em perspectiva.

5. Conclusões e recomendações

Os resultados permitem responder à questão orientadora do estudo ao evidenciar que a práxis da Pedagogia da Paz, quando articulada à Educação em Direitos Humanos e à Cultura de Paz, se estrutura em torno de requisitos estratégicos e metodológicos convergentes, sistematizados nos seguintes eixos: fundamentos éticos, finalidade transformadora, processos dialógicos e participativos, competências socioemocionais, análise crítica das violências, integração entre conhecimento, vivência e ação, contextualização intercultural e compromisso institucional.

Ao responder ao objetivo do estudo - mapear requisitos estratégicos que mobilizam essa práxis -evidencia-se que tal integração produz um campo formativo que ultrapassa a dimensão normativa e se concretiza como prática social transformadora, orientada pela dignidade humana, pela justiça social e pela convivência democrática. Do ponto de vista metodológico, o estudo contribui ao articular revisão narrativa de documentos políticos e referenciais clássicos com revisão da produção científica recente indexada na Scopus, permitindo analisar simultaneamente os fundamentos normativos da Pedagogia da Paz e sua expressão na literatura contemporânea. Essa estratégia possibilitou identificar convergências, lacunas e tensões entre os marcos conceituais historicamente consolidados e sua efetiva incorporação nas pesquisas atuais.

Entretanto, a principal contribuição analítica do estudo decorre da constatação de que a produção científica recente apresenta uma forte centralidade das categorias Educação para a Paz e Paz, enquanto categorias relacionadas à Educação em Direitos Humanos e às Pedagogias Baseadas em Direitos aparecem de forma significativamente menos expressiva. Essa constatação sugere que a articulação entre Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz encontra-se relativamente consolidada no plano conceitual e político, mas permanece insuficientemente desenvolvida no plano metodológico. Embora os direitos humanos sejam frequentemente reconhecidos como fundamento da cultura de paz, sua tradução em abordagens pedagógicas explicitamente orientadas por direitos ainda aparece de forma limitada na literatura recente.

Assim, um resultado particularmente relevante da investigação refere-se à assimetria observada entre as categorias analisadas na literatura recente. Enquanto Educação para a Paz e Paz ocupam posição central nos estudos examinados, as categorias Educação em Direitos Humanos e Pedagogias Baseadas em Direitos apresentam incidência significativamente menor. Esse achado sugere que a aproximação entre esses campos se encontra relativamente

consolidada no plano conceitual e normativo, mas ainda revela fragilidades no plano metodológico e pedagógico, indicando que a incorporação explícita dos referenciais da Educação em Direitos Humanos permanece limitada em parte da produção científica recente. Nessa perspectiva, os requisitos estratégicos e metodológicos da práxis da Pedagogia da Paz evidenciados na literatura científica e nos documentos políticos convergem para oito eixos, os quais configuram um referencial metodológico integrado capaz de operacionalizar, nas práticas educativas, a articulação entre Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz, convertendo princípios normativos em experiências concretas de formação, convivência democrática e transformação social. Tais requisitos metodológicos da práxis na pedagogia da paz sintetizados no estudo demonstram que a pedagogia da paz demanda ações estruturadas em valores humanizadores, consciência crítica e processos educativos capazes de enfrentar as múltiplas violências, direta, estrutural e cultural, que atravessam contextos contemporâneos.

Entre as principais contribuições da pesquisa, destaca-se, em primeiro lugar, a sistematização de um conjunto integrado de requisitos metodológicos que conferem densidade à pedagogia da paz. Esses requisitos: integração curricular, práticas dialógicas, enfrentamento das violências, participação comunitária, desenvolvimento socioemocional e avaliação contínua, não aparecem como elementos isolados, mas como dimensões interdependentes de uma racionalidade pedagógica crítica, contextualizada e comprometida com a transformação social.

Em segundo lugar, o estudo contribui ao evidenciar a centralidade da articulação entre valores, saberes, vivências e atitudes e ações, reafirmando que a educação para a paz e em direitos humanos somente se efetiva quando vivenciada em processos educativos que promovem participação, reflexão crítica e engajamento social. Essa contribuição reforça a superação de abordagens instrumentais ou prescritivas, deslocando o foco para uma pedagogia que forma sujeitos de direitos e agentes de transformação.

Como terceira contribuição relevante, destaca-se a ampliação do entendimento da paz como construção multidimensional, que exige o enfrentamento articulado das violências direta, estrutural e cultural. Nesse sentido, a pesquisa reafirma que a pedagogia da paz não pode restringir-se à mediação de conflitos interpessoais, devendo incidir sobre desigualdades históricas, injustiças sociais e processos de exclusão que atravessam os contextos educativos.

Como quarta contribuição, o estudo evidencia a centralidade das dimensões relacionais da Pedagogia da Paz, articulando participação comunitária, interculturalidade, competências

socioemocionais, empatia e responsabilidade social como elementos constitutivos da convivência democrática.

Ademais, a principal contribuição analítica do estudo consiste em demonstrar que o desafio contemporâneo da Pedagogia da Paz não está mais na legitimação conceitual da relação entre Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz, amplamente consolidada nos documentos políticos e nos referenciais teóricos examinados. O desafio desloca-se para o plano metodológico: desenvolver, consolidar e disseminar práticas pedagógicas capazes de integrar explicitamente os direitos humanos às propostas de educação para a paz, superando abordagens fragmentadas ou exclusivamente normativas. Portanto, a partir dos resultados do estudo são reforçadas as demandas por ações intersetoriais capazes de prover efetivamente: (1) A incorporação estrutural da EDH e da cultura de paz nos currículos, evitando sua abordagem periférica ou transversal reduzida, e assegurando coerência entre princípios, conteúdos e práticas pedagógicas; (2) O investimento na formação inicial e continuada de educadores, com foco em metodologias dialógicas, gestão de conflitos, educação intercultural e desenvolvimento socioemocional; (3) O fortalecimento de políticas institucionais e de gestão escolar comprometidas com a promoção de ambientes democráticos, inclusivos e não violentos; (4) A ampliação das redes de colaboração entre escola, família e comunidade, valorizando saberes locais e práticas culturais na construção da paz e (5) O desenvolvimento de estratégias sistemáticas de avaliação, capazes de mensurar impactos, identificar limites e orientar o aprimoramento das práticas educativas voltadas à paz.

Apesar das contribuições, o estudo apresenta algumas limitações, a partir das quais se estabelecem necessidade de pesquisa futuras, capazes de ampliar o alcance da análise sobre a temática: incluir pesquisa empírica trazendo dados de práticas concretas em contextos específicos, integrando dados e evidências quantitativas, bem como ampliação das bases de pesquisas de revisão para ampliar e aprofundar a investigação. Considerando as limitações e lacunas identificadas, sugerem-se algumas questões orientadoras para pesquisas futuras: Como a integração entre EDH e cultura de paz se traduz em práticas pedagógicas concretas em diferentes níveis de ensino e contextos socioculturais? Como integrar a educação para a paz aos desafios contemporâneos, como direitos digitais, mudanças climáticas e inteligência artificial?

O estudo ressalta que a integração entre EDH e cultura de paz mobiliza uma pedagogia da paz que é, simultaneamente, crítica, dialógica, contextualizada, afetiva, ética e socialmente comprometida. Trata-se de uma práxis educativa que não apenas promove a convivência

democrática, mas também contribui para a transformação das estruturas que produzem violências e desigualdades, que reafirma a dignidade humana, fortalece relações solidárias e contribui para a construção de sociedades mais justas, democráticas e sustentáveis, constituindo-se como horizonte ético e político indispensável diante das desafiadoras polícrises contemporâneas.

Em síntese, os resultados permitem afirmar que a Pedagogia da Paz encontra seus fundamentos mais consistentes na articulação entre Educação em Direitos Humanos e Cultura de Paz. Todavia, a literatura recente ainda demonstra uma incorporação desigual desses referenciais, privilegiando abordagens centradas na paz e na convivência democrática em detrimento de formulações explicitamente ancoradas nos direitos humanos e nas pedagogias baseadas em direitos. Dessa forma, o fortalecimento da Pedagogia da Paz depende não apenas da ampliação de estudos sobre paz, mas sobretudo da construção de referenciais metodológicos integrados que tornem os direitos humanos um componente estruturante das práticas educativas voltadas à transformação social, a mediação das violências e à consolidação de sociedades mais justas, democráticas e sustentáveis.

Portanto, o estudo demonstra que o fortalecimento da Pedagogia da Paz depende menos da ampliação de consensos conceituais sobre a relação entre direitos humanos e cultura de paz, amplamente presentes nos documentos políticos e referenciais teóricos, e mais da construção de referenciais metodológicos capazes de converter essa articulação em práticas educativas concretas. Nesse sentido, os resultados indicam que o desafio contemporâneo da Pedagogia da Paz consiste em transformar o reconhecimento dos direitos humanos como princípio normativo em fundamento efetivo das práticas pedagógicas orientadas para a justiça social, a convivência democrática e a superação das múltiplas formas de violência.

6. Referências

- Adan, Mohamed Yusuf. (2025). The role of peace education in promoting social justice and sustainable peace in post-conflict societies: a 4Rs framework analysis. *Frontiers in Political Science*, 7, 1650027. <https://doi.org/10.3389/fpos.2025.1650027>
- Aristizábal, Luz Adriana., and Ávila, Adriana Inés. (2024). Actions that build peace from the voices of teachers affected by the armed conflict in Colombia. *Social Sciences*, 13(11), 597. <https://doi.org/10.3390/socsci13110597>
- Bauman, Zygmunt. (2008). *A vida para consumo: A transformação das pessoas em mercadorias*. Jorge Zahar.

- Bardin, Laurence. (2016). *Análise de conteúdo* (Edição revista e atualizada). Edições 70. (Obra originalmente publicada em 1977).
- Bogdan, Roberto C., e Biklen, Sari Knopp. (1994). *Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos*. Portugal, Porto Editora.
- Brasil. (2012). *Resolução nº 1, de 30 de maio de 2012: Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos*. Diário Oficial da União. https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/cp/2012/rcp001_12.pdf
- Candau, Vera Maria Ferrão., e Sacavino, Susana Beatriz. (2013). Educação em direitos humanos e formação de educadores. *Educação (Porto Alegre)*, 36(1), 59–66. <https://revistaseletronicas.pucrs.br/faced/article/view/12319>
- Cordeiro, Alexander Magno., Oliveira, Gloria María de., Rentería, Juan Miguel., e Guimarães, Carlos Alberto. (2007). Revisão sistemática: uma revisão narrativa. *Revista do Colégio Brasileiro de Cirurgiões*, 34(6), 428-431. <https://doi.org/10.1590/S0100-69912007000600012>
- Eyng, Ana Maria., Zuniga, Johanna Ortiz., Oliveira, Maurício Alexandre de., Pacievitch, Thais., e Miranda, Santareno Augusto. (2025). Educação e direitos das infâncias nos cenários migratórios. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 22(64), 307–341. <https://doi.org/10.5281/zenodo.15477456>
- Furlanetto, Ecleide Cunico., Biasoli, Karina Alves., e Nunes, Cristiane Nobre. (2023). Atendimento pedagógico hospitalar: uma revisão narrativa. *EccoS – Revista Científica*, (67), 1-20. <https://doi.org/10.5585/eccos.n67.23822>
- Flowers, Nancy. (2004). How to define Human Rights Education? In: Viola Georgi; Michael Seberich (Eds), *Internacional perspectives in human rights education*. Bertelsmann Foundation Publishers.
- Galtung, Johan. (1990). Cultural violence. *Journal of Peace Research*, 27(3), 291–305. <https://doi.org/10.1177/0022343390027003005>
- Galtung, Johan. (1996). *Peace by peaceful means: Peace and conflict, development and civilization*. SAGE.
- Halik, Halik., Yusuf, Rusli., Idris, Jamaluddin., Darusman, Darusman., Sahlan, Muhammad., Fazal, Khairil., and Rusdi, Mikdar. (2025). Cultivating peace through education: A case study of social studies in Aceh's junior high schools. *Jurnal Ilmiah Peuradeun*, 13(3), 2171–2194. <https://doi.org/10.26811/peuradeun.v13i3.1494>
- Lederach, John Paul. (2005). *The moral imagination: The art and soul of building peace*. Oxford University Press.
- Lederach, John Paul. (1995). *Preparando-se para a paz: Transformação de conflitos em diferentes culturas*. Syracuse University Press.

- Moura, Tatiana. (2010). *Novíssimas guerras: Espaços, identidades e espirais da violência armada*. Almedina.
- Mucciolo, Daniel Costa Viana., e Zanella, Andréa Vieira. (2023). Artes de novas mídias em espaços livres públicos: uma revisão integrativa de literatura. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, 16(47), 241-263. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10202132>
- Ndwandwe, Ntokozo Dennis. (2024). Confronting a leadership vacuum: The principal's leadership role in peace education in South African schools. *International Journal of Educational Management*, 38(3), 804–818. <https://doi.org/10.1108/IJEM-03-2023-0099>
- OECD. (2024). *Social and Emotional Skills for Better Lives: Findings from the OECD Survey on Social and Emotional Skills 2023*. OECD. DOI: <https://doi.org/10.1787/35ca7b7c-en>
- Organização das Nações Unidas. (1989). *Convenção sobre os direitos da criança*. <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-rights-child>
- Organização das Nações Unidas. (1999). *Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz*. <https://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>
- Pherali, Tejendra. (2023). Social justice, education and peacebuilding: Conflict transformation in Southern Thailand. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 53(4), 710–727. <https://doi.org/10.1080/03057925.2021.1951666>
- PNUD/ONU. (2025). *Índice Global de Pobreza Multidimensional (MPI) 2025: Dificuldades sobrepostas – pobreza e riscos climáticos*. <https://hdr.undp.org/content/2025-global-multidimensional-poverty-index-mpi>
- Reardon, Betty. (1999). *Educating for human dignity: Learning about rights and responsibilities*. University of Pennsylvania Press.
- Ruslan, Idrus., and Irham, Muhammad Aqil. (2022). The role of cultural literacy and peace education in harmonization of religious communities. *Journal of Social Studies Education Research*, 13(3), 174–204. <https://jsser.org/index.php/jsser/article/view/4335>
- Saleh, M. Nurul Ikhsan., Hanum, Farida., and Rukiyati. (2025). Approaches to implementing peace education in high schools for nonviolent conflict resolution. *Cogent Education*, 12(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2025.2553004>
- Schneider, Guilherme Theisen., Klein, Arthur Henrique., Berlese, Denise Bolzan., e Barbosa, Debora Nice Ferrari. (2024). Revisão Integrativa da Literatura Sobre Protocolos Motores e Avaliação de Habilidades em Crianças com Desenvolvimento Típico. *Boletim de Conjuntura (BOCA)*, (58), 425-451. https://doi.org/10.5281/zenodo.14597701_20

- Tibbitts, Felisa. (2018). Human rights education: The good surf and reclaiming human rights. *Netherlands Quarterly of Human Rights*, 36(1), 64–74. <https://doi.org/10.1177/0924051917752419>
- Tibbitts, Felisa. (2020). Deliberative democratic decision-making, universal values, and cultural pluralism: A proposed contribution to the prevention of violent extremism through education. *Prospects*, 48, 79–94. <https://doi.org/10.1007/s11125-019-09444-2>
- UNESCO. (2010). *Cultura de paz: Da reflexão à ação – Balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência*. UNESCO; Associação Palas Athena. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189549>
- UNESCO. (2012). *Plano de Ação: Programa Mundial para Educação em Direitos Humanos – Primeira fase*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147853_por
- UNESCO. (2023). *Recommendation on Education for Peace and Human Rights, International Understanding, Cooperation, Fundamental Freedoms, Global Citizenship and Sustainable Development*. UNESCO. <https://www.unesco.org/en/legal-affairs/recommendation-education-peace-and-human-rights-international-understanding-cooperation-fundamental>
- UNESCO. (2024). *Recommendation on Education for Peace, Human Rights and Sustainable Development: an explainer*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000388330?posInSet=1&queryId=d0cea17e-592d-4d62-85b2-9a7bc768615d>
- UNICEF. (2021). *The climate crisis is a child rights crisis: Introducing the Children’s Climate Risk Index*. UNICEF.
- World Bank. (2024). *Poverty, prosperity, and planet report 2024: Pathways out of the polycrisis*. <https://openknowledge.worldbank.org/bitstreams/8f505de6-d365-4f10-aa5a-353c39616895/download>

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

