

A POTENCIALIDADE DO DIÁLOGO BOHMIANO COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS, DIVERSIDADE E JUSTIÇA ÉTNICO-RACIAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

THE POTENTIAL OF BOHMIAN DIALOGUE AS A PEDAGOGICAL TOOL FOR
EDUCATION IN HUMAN RIGHTS, DIVERSITY, AND ETHNIC-RACIAL JUSTICE
IN BASIC EDUCATION

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 25/02/2026

REGISTRO DOI: [10.5281/zenodo.18767446](https://doi.org/10.5281/zenodo.18767446)

José Carlos de Souza Nascimento¹

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar o potencial do Diálogo Bohmiano como ferramenta pedagógica para a promoção da Educação em Direitos Humanos, da diversidade e do enfrentamento das desigualdades étnico-raciais na educação básica. Parte-se do entendimento de que o espaço escolar reflete conflitos e tensões sociais mais amplas, frequentemente marcados por práticas discriminatórias, violências simbólicas e exclusões associadas ao racismo estrutural, às desigualdades sociais e à negação da alteridade. Diante desse contexto, defende-se a necessidade de metodologias dialógicas capazes de ressignificar os conflitos escolares e transformá-los em oportunidades formativas. O estudo fundamenta-se teoricamente nos aportes de David Bohm sobre o diálogo, articulados com a pedagogia crítica de Paulo Freire, com a Educação em Direitos Humanos e com os marcos normativos brasileiros, especialmente o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos e a Base Nacional Comum Curricular. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e analítico-crítica, utilizando-se a revisão bibliográfica como principal procedimento técnico. A análise é conduzida a partir dos métodos dedutivo e empírico-dialético, priorizando a compreensão dos fenômenos educacionais em sua dimensão histórica, social e cultural. Argumenta-se que o diálogo bohmiano, ao enfatizar a escuta ativa, a suspensão de julgamentos e a construção coletiva de significados, contribui para o reconhecimento das diferenças, a valorização das identidades étnico-raciais e a vivência concreta dos direitos humanos no cotidiano escolar. Conclui-se que a incorporação dessa metodologia favorece práticas pedagógicas inclusivas, democráticas e humanizadoras, fortalecendo a cultura de paz, a cidadania crítica e a

formação de sujeitos comprometidos com a justiça social.

Palavras-chave: Educação em Direitos Humanos. Diálogo Bohmiano. Diversidade. Relações Étnico-Raciais. Cultura de Paz.

ABSTRACT

This article aims to analyze the potential of Bohmian Dialogue as a pedagogical tool for promoting Human Rights Education, diversity, and addressing ethnic-racial inequalities in basic education. It starts from the understanding that the school environment reflects broader social conflicts and tensions, frequently marked by discriminatory practices, symbolic violence, and exclusions associated with structural racism, social inequalities, and the denial of otherness. In this context, the need for dialogical methodologies capable of re-signifying school conflicts and transforming them into formative opportunities is defended. The study is theoretically grounded in David Bohm's contributions on dialogue, articulated with Paulo Freire's critical pedagogy, Human Rights Education, and Brazilian normative frameworks, especially the National Plan for Human Rights Education, the National Guidelines for Human Rights Education, and the National Common Curricular Base. Methodologically, a qualitative approach of an exploratory and analytical-critical nature is adopted, using bibliographic review as the main technical procedure. The analysis is conducted using deductive and empirical-dialectical methods, prioritizing the understanding of educational phenomena in their historical, social, and cultural dimensions. It is argued that Bohmian dialogue, by emphasizing active listening, the suspension of judgments, and the collective construction of meanings, contributes to the recognition of differences, the valuing of ethnic-racial identities, and the concrete experience of human rights in daily school life. It is concluded that the incorporation of this methodology favors

inclusive, democratic, and humanizing pedagogical practices, strengthening the culture of peace, critical citizenship, and the formation of subjects committed to social justice.

Keywords: Human Rights Education. Bohmian Dialogue. Diversity. Ethnic-Racial Relations. Culture of Peace.

1. INTRODUÇÃO

O ambiente escolar, enquanto espaço social privilegiado de convivência, interação e construção coletiva do conhecimento, reflete de forma direta as dinâmicas, tensões e desigualdades presentes na sociedade. Nesse sentido, a escola não é neutra: nela se reproduzem, mas também podem ser questionadas e transformadas, práticas de exclusão, discriminação e silenciamento, especialmente aquelas relacionadas às diferenças étnico-raciais, culturais, de classe, gênero e território.

No cotidiano escolar, conflitos interpessoais, dificuldades de aprendizagem, episódios de violência simbólica e práticas discriminatórias – muitas vezes marcadas pelo racismo estrutural e institucional – comprometem a convivência democrática e impactam negativamente o processo de ensino-aprendizagem. Esses conflitos, quando não reconhecidos em sua dimensão social e histórica, tendem a ser naturalizados ou individualizados, invisibilizando desigualdades estruturais que afetam sobretudo estudantes pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

A epígrafe ao norte, que inaugura este trabalho, ao afirmar que “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele” e que o ódio é um aprendizado social, atribui à educação um papel fundamental na reprodução ou superação das desigualdades raciais.

Ao se reconhecer que o preconceito é construído historicamente, é possível deslocar o debate do campo individual para o campo social, político e pedagógico, indicando que, assim como o ódio é ensinado, o respeito, a empatia e a convivência democrática também podem e devem ser aprendidos.

Não se pode perder de vista que todo o processo educativo é, essencialmente, relacional. À medida que cada sujeito se forma, também contribui para a formação do outro. Essa compreensão, fortemente ancorada na pedagogia freiriana, reforça que a educação não se reduz à transmissão bancária de conteúdos, mas constitui um processo dialógico, crítico e coletivo, fundado na troca de saberes, experiências e narrativas plurais. Assim, educar em direitos humanos implica reconhecer os estudantes como sujeitos históricos, culturais e políticos, cujas identidades são atravessadas por marcadores sociais da diferença.

Nessa perspectiva, a escola deve ser compreendida como um espaço vivo de diálogo, no qual a escuta, a empatia e o reconhecimento do outro se constituem como fundamentos ético-pedagógicos. A convivência democrática, ao contrário da homogeneização, pressupõe o enfrentamento crítico das desigualdades e a valorização das diferenças como elementos constitutivos da justiça social.

Os conflitos que permeiam o ambiente escolar – especialmente aqueles relacionados a práticas racistas, preconceituosas ou excludentes – afetam profundamente a autoestima, o pertencimento e o desempenho acadêmico dos estudantes. A violência simbólica, muitas vezes naturalizada, produz efeitos concretos, como evasão escolar, silenciamento e negação de

direitos. Por isso, torna-se urgente a adoção de práticas pedagógicas comprometidas com a Educação em Direitos Humanos, com a diversidade e com a promoção da equidade racial.

Diante do recrudescimento dos discursos de ódio, da polarização social e da persistência do racismo estrutural, é imperativo que a escola assuma um papel ativo na promoção da dignidade humana, do respeito às diferenças e da construção de uma cultura de paz. Para lidar com essas questões complexas, faz-se necessário recorrer a metodologias que favoreçam a reflexão crítica, a escuta qualificada e a construção coletiva do conhecimento.

Inspirada na pedagogia freiriana, a Educação em Direitos Humanos compreende o processo educativo como essencialmente relacional e dialógico. É nesse horizonte que se insere o Diálogo Bohmiano, concebido como uma metodologia capaz de favorecer a construção coletiva do conhecimento, a suspensão de julgamentos e o reconhecimento das diferenças. Nesse contexto emerge o seguinte problema de pesquisa: como essa metodologia pode contribuir para a promoção da Educação em Direitos Humanos, da diversidade e do enfrentamento das desigualdades étnico-raciais na educação básica, auxiliando na mediação de conflitos e na construção de um ambiente escolar democrático e inclusivo?

Forte nessas razões, o objetivo deste estudo é analisar a potencialidade do Diálogo Bohmiano como ferramenta pedagógica capaz de ressignificar as relações no espaço escolar, promovendo uma cultura de paz, justiça social e cidadania, alinhada aos princípios da Educação em Direitos Humanos e à valorização da diversidade étnico-racial. Metodologicamente, adota-se uma abordagem qualitativa, fundamentada na revisão bibliográfica, com

uso dos métodos dedutivo e empírico-dialético, priorizando a compreensão crítica dos fenômenos sociais e educacionais.

O trabalho estrutura-se em três partes: a primeira discute a Educação em Direitos Humanos, diversidade e justiça étnico-racial no contexto escolar da educação básica; a segunda apresenta os fundamentos teóricos do Diálogo Bohmiano e sua contribuição para a compreensão e o tratamento dos conflitos; e a terceira propõe caminhos para a implementação dessa metodologia no contexto escolar, como estratégia de mediação de conflitos e fortalecimento da democracia educacional.

2. REVISÃO DA LITERATURA

2.1. Educação em Direitos Humanos, Diversidade e Relações Étnico-raciais no Contexto Escolar

Ressabido que a escola contemporânea ocupa papel central na formação ética, política e social dos sujeitos, notadamente em sociedades marcadas por profundas desigualdades históricas e estruturais. Nesse cenário, torna-se imprescindível promover uma educação comprometida com o fortalecimento do sentido público da escola, compreendida não apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como ambiente de vivência concreta dos direitos humanos. Conforme asseveram Candau et al. (2003, p. 9), “faz-se especialmente urgente promover uma educação comprometida com o resgate do sentido público das nossas escolas”, o que implica inserir a Educação em Direitos Humanos e a diversidade como eixos estruturantes do currículo e da prática pedagógica.

A Educação em Direitos Humanos não se limita à promoção abstrata da convivência harmoniosa, mas exige a incorporação, no cotidiano

escolar, do reconhecimento dos direitos fundamentais de cada pessoa e do respeito às diferenças. A violação desses direitos revela-se inaceitável, pois, como alertam Gonçalves e Coelho (2024, p. 56), “cria-se um ambiente sem limites, sem empatia e de insegurança, podendo ocasionar inclusive, prejuízos psicológicos”. Tal constatação evidencia que a ausência de práticas educativas comprometidas com os direitos humanos potencializa conflitos, exclusões e sofrimentos no espaço escolar.

Nessa perspectiva, Hunt (2009, p. 25) ensina que os direitos humanos “não são apenas uma doutrina formulada em documentos: baseiam-se numa disposição em relação às outras pessoas”, isto é, constituem um conjunto de convicções éticas sobre o modo como os indivíduos se percebem e se relacionam no mundo social. Essa compreensão reforça o caráter educativo e relacional dos direitos humanos, cuja efetividade depende da construção de valores internalizados, e não apenas do conhecimento normativo.

A própria definição de direitos humanos comporta uma pluralidade de significados. Piovesan et al. (2009, p. 79) destacam que essa pluralidade ganha contornos mais definidos com a concepção contemporânea inaugurada pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, marco histórico que universaliza a dignidade humana como fundamento das liberdades e garantias. Villey (2007, p. 2), por sua vez, ressalta que os direitos humanos são um produto da modernidade, diretamente vinculados às transformações filosóficas, políticas e jurídicas que passaram a valorizar o indivíduo, a liberdade e a igualdade como princípios estruturantes das sociedades democráticas.

Contudo, como adverte Hunt (2009, p. 27), os direitos humanos permanecem em constante debate, pois “a nossa percepção de quem tem direitos e do que são esses direitos muda constantemente”. Essa característica dinâmica reforça a importância de trabalhá-los no ambiente escolar, uma vez que a educação possibilita a reflexão crítica sobre desigualdades, preconceitos e exclusões ainda presentes na sociedade, contribuindo para a redução de conflitos e para o fortalecimento da empatia e do respeito mútuo.

Dessa forma, impõe-se o desenvolvimento de uma prática educativa participativa e dialógica, na qual a articulação entre teoria e prática esteja presente no cotidiano escolar. Para Candau et al. (2003, p. 10), é fundamental que a escola seja permeada pela práxis dos direitos humanos, transformando-se em um espaço de aprendizagem compartilhada, onde diferentes vozes sejam ouvidas e respeitadas. Essa concepção reforça a escola como lócus privilegiado de formação do sujeito de direito.

Hunt (2009, p. 58) sustenta que os direitos humanos só puderam florescer quando as pessoas aprenderam a reconhecer o outro como seu semelhante. Assim, a promoção da diversidade e dos direitos humanos no contexto escolar revela-se essencial para o enfrentamento das desigualdades e discriminações que atravessam as relações educacionais, especialmente aquelas de natureza étnico-racial, social e cultural.

Nesse caminhar, a Educação em Direitos Humanos surge como ferramenta estratégica para o enfrentamento das dinâmicas excludentes. Seus fundamentos estão expressos no Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos (PNEDH) e nas Diretrizes

Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (Resolução CNE/CP nº 1/2012), que orientam a prática pedagógica a partir de princípios como a dignidade humana, a igualdade de direitos e o reconhecimento e valorização das diferenças (BRASIL, 2012). Tais princípios devem ser vivenciados de forma transversal, influenciando o Projeto Político-Pedagógico e as práticas de gestão e convivência escolar.

O PNEDH compreende a EDH como “um processo sistemático e multidimensional que orienta a formação do sujeito de direito” (BRASIL, 2007, p. 25), destacando que a escola constitui espaço social privilegiado para a sistematização e vivência dos direitos humanos (BRASIL, 2007, p. 31). Assim, a formação não se restringe à transmissão de conteúdos, mas envolve a experiência cotidiana da cidadania, da participação democrática e do respeito à diversidade.

Na educação básica, essa articulação orienta a construção de práticas pedagógicas que promovam a consciência crítica, o sentimento de pertencimento e a transformação social. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) alinha-se a esse horizonte ao enfatizar a formação integral e competências socioemocionais, como empatia, diálogo e respeito aos direitos humanos, especialmente na competência geral 9 (BRASIL, 2018, p. 10), além de reforçar, nas competências 1 e 6, a valorização dos saberes historicamente construídos e da diversidade cultural (BRASIL, 2018, p. 9).

Entretanto, os processos de exclusão no ambiente escolar assumem múltiplas formas. Antônio Junior e Brabo (2020, p. 360) destacam que a exclusão ultrapassa fronteiras físicas, estando ligada às desigualdades e discriminações, cabendo à escola combater todas

as facetas do preconceito. Bittar (2004, p. 24), por seu turno, amplia essa análise ao afirmar que a exclusão não se restringe ao racismo, mas se manifesta de maneira alargada e complexa na sociedade contemporânea, exigindo atenção às diferentes vulnerabilidades.

Nesse sentido, práticas pedagógicas que legitimem identidades e reconheçam as diferenças mostram-se fundamentais para a democratização do acesso e do acolhimento social (ANTÔNIO JUNIOR & BRABO, 2020, p. 366). Todavia, conforme observa Galvão (2004, p. 193), muitas escolas ainda lidam com os conflitos camuflando-os, individualizando-os ou tratando-os como fracasso da ação educativa, o que compromete a construção de ambientes democráticos e inclusivos.

Superar tais limitações exige uma postura reflexiva e dialógica, capaz de compreender os conflitos como oportunidades pedagógicas. Para Galvão (2004, p. 194), é necessário atribuir novos sentidos aos conflitos, afastando-se de abordagens punitivas ou silenciadoras. Essa perspectiva rompe com o modelo de educação bancária criticado por Candau et al. (2003, p. 9) e abre espaço para práticas emancipadoras.

Como lembra Freire (1967, p. 96), “quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas”, reforçando a necessidade de práticas educativas que cultivem a consciência crítica e o diálogo como fundamentos de uma educação comprometida com os direitos humanos e a diversidade. Por isso, a centralidade do diálogo, não se restringe a uma técnica comunicacional, mas configura-se como uma atitude ética e política capaz de romper silenciamentos históricos e promover o reconhecimento do outro como sujeito de direitos.

É nesse ponto que se evidencia a relevância do pensamento de David Bohm, cuja proposta dialógica oferece bases teóricas e epistemológicas sólidas para compreender o diálogo como processo transformador das consciências individuais e coletivas, articulando educação, direitos humanos e diversidade de modo crítico e emancipatório.

2.2. O Diálogo de David Bohm: Fundamentos Teóricos, Epistemológicos e Pedagógicos

O diálogo bohmiano, concebido pelo físico e filósofo David Bohm² (1917-1992), fundamenta-se na crítica à fragmentação do pensamento e à incapacidade de escuta genuína como elementos centrais na produção e intensificação dos conflitos sociais. Para Bohm (1996, p. 8), a fragmentação do pensamento, associada à ausência de uma escuta profunda, constitui uma das principais barreiras à compreensão mútua e à construção de soluções coletivas, sendo responsável por grande parte dos impasses que atravessam as relações humanas nos mais diversos contextos sociais, inclusive o educacional.

Essa compreensão aproxima-se da concepção de conflito enquanto fenômeno inerente à vida social. Conforme aponta Vasconcelos (2023, p. 39), o conflito pode ser compreendido como um “dissenso latente”, que tende a se manifestar por meio de divergências de valores, controvérsias interpessoais ou disputas por reconhecimento e espaço social. Quando tais dissensos não encontram canais legítimos de expressão e diálogo, intensificam-se, gerando incompreensões, polarizações e a perpetuação de relações assimétricas de poder.

Nessa mesma direção, Ceccon et al. (2009, p. 19) ressaltam que os conflitos não são, em si, positivos ou negativos, mas fazem parte da dinâmica social, sendo seus efeitos determinados pela forma como são enfrentados e elaborados coletivamente. Trubilhano e Henriques (2017, p. 140), por sua vez, reforçam essa perspectiva ao afirmarem que o conflito é uma realidade de toda a sociedade, não devendo ser encarado como patologia social.

O reconhecimento da inevitabilidade dos conflitos possibilita o desenvolvimento de respostas autocompositivas, capazes de transformar tensões em oportunidades de aprendizado e reconstrução de vínculos, como assinala Vasconcelos (2023, p. 40). É nesse cenário que o diálogo bohmiano se apresenta como uma alternativa epistemológica e pedagógica para lidar com conflitos de maneira não fragmentada e não adversarial.

Para Bohm (1996, p. 6), o diálogo não se restringe à interação entre duas pessoas, podendo envolver qualquer número de participantes, desde que haja disposição para ouvir, refletir e suspender pressupostos. Essa suspensão não implica renúncia às convicções pessoais, mas a possibilidade de observá-las criticamente, permitindo que o pensamento coletivo emergja para além das fragmentações individuais. O diálogo, nesse sentido, ultrapassa a mera troca de palavras, configurando-se como um processo contínuo de reflexão compartilhada.

Essa concepção diferencia-se substancialmente de outras formas de conversação, como o debate ou a busca artificial de consenso. Andrade e Monteiro (2020, p. 58) observam que tais modalidades tendem a ser polarizadas, centradas nos interesses individuais e na tentativa de prevalência de argumentos por meio do

convencimento, da sedução ou da inibição do outro. Bohm (1996, p. 18) critica essas práticas ao destacar que, frequentemente rotuladas como diálogo, elas se limitam à negociação, fazendo com que os participantes saiam do processo essencialmente inalterados, apenas mais convictos de suas próprias posições.

Ainda que essas formas comunicativas possam incorporar estratégias de comunicação não violenta – entendidas como espaços de expressão de sentimentos não verbalizados –, conforme indicam Fiorelli e Mangini (2020, p. 290), elas não alcançam, necessariamente, a dimensão transformadora proposta pelo diálogo bohmiano. Lorencini (2020, p. 76) enfatiza que a escuta ativa, central nessa perspectiva, permite que os envolvidos enxerguem novos aspectos do impasse por si mesmos, deslocando o foco da acusação do outro para a autorreflexão, como também destaca Zehr (2008, p. 41).

Diferentemente dessas conversas estratégicas, que admitem concessões periféricas apenas para preservar ideias centrais (ANDRADE & MONTEIRO, 2020, p. 58), o diálogo bohmiano busca criar um espaço seguro, no qual os participantes possam questionar pressupostos, explorar diferentes perspectivas e investigar o pensamento em sua própria formação. Seu propósito, como sublinha Zehr (2008, p. 160), é compreender não apenas o pensamento já estruturado, mas seus mecanismos, dinâmicas e condicionamentos.

Nesse processo, o diálogo torna-se uma prática profunda de exploração conjunta, promovendo uma consciência coletiva mais integrada, sobretudo por meio da implementação de uma escuta atenta e qualificada (BRAGA, 2020, p. 102). Assim, em Bohm (1996), o

diálogo tem como finalidade investigar a consciência, compreender a natureza problemática das relações humanas e criar condições para a superação de padrões de pensamento limitados, configurando-se como um instrumento potente para a mediação de conflitos e para a construção de práticas educativas dialógicas, inclusivas e transformadoras.

As bases teóricas do diálogo bohmiano, sistematizadas na obra *On Dialogue* (1996), podem ser compreendidas a partir de princípios fundamentais que orientam tanto sua dimensão epistemológica quanto sua aplicação prática em contextos educacionais e sociais.

Em primeiro lugar, destaca-se o princípio da suspensão de julgamentos, segundo o qual os participantes são convidados a suspender suas crenças, opiniões e juízos de valor — não no sentido de negá-los ou abandoná-los, mas de observá-los conscientemente, sem classificá-los de imediato como certos ou errados. Essa postura permite que o diálogo se desenvolva de forma livre e autêntica, rompendo padrões automáticos e reativos de pensamento que frequentemente impedem a compreensão mútua (BOHM, 1996, p. 73).

Outro elemento central é a noção de pensamento coletivo, entendida como um fluxo compartilhado de significados que se constrói no interior do grupo. Para Bohm (1996, p. 48), o pensamento não é apenas individual, mas emerge das interações sociais, de modo que as ideias pessoais encontram-se intrinsecamente conectadas a uma rede mais ampla de sentidos coletivamente produzidos. O diálogo, nesse contexto, possibilita a exploração consciente desses significados que surgem no grupo.

A propriocepção do pensamento constitui outro pilar da abordagem bohmiana. Assim como o indivíduo percebe imediatamente o movimento do próprio corpo, é possível desenvolver uma consciência reflexiva sobre o funcionamento do pensamento. Essa percepção interna permite reconhecer como crenças, valores e condicionamentos moldam a visão de mundo e influenciam as interações sociais, ampliando a capacidade crítica dos participantes (BOHM, 1996, p. 75).

Bohm também enfatiza a relação entre fragmentação e unidade, ao sustentar que o pensamento humano tende a fragmentar a realidade, criando divisões artificiais que estão na raiz de muitos conflitos sociais. O diálogo, entendido como uma troca aberta e não impositiva, busca justamente restaurar essa unidade fragmentada, auxiliando os participantes a perceberem com maior coerência seus modos de pensar, sentir e se relacionar (BOHM, 1996, p. 61).

Por fim, o diálogo bohmiano orienta-se pela construção de significados compartilhados, cujo propósito é criar um ambiente em que os sentidos emergem coletivamente, sem a imposição de perspectivas individuais. Trata-se de um processo que ultrapassa a simples troca de palavras, favorecendo a superação de mal-entendidos e a construção de uma compreensão mútua mais profunda (BOHM, 1996, p. 6).

Essa concepção dialoga com as lições de Trubilhano e Henriques (2017, p. 129), ao afirmarem que, embora o objetivo da comunicação seja o entendimento e a partilha de propósitos, tal objetivo não se alcança facilmente diante das tensões inerentes à convivência dos opostos, exigindo, portanto, disposição para um diálogo autêntico e comprometido com a escuta.

No plano prático, uma sessão de diálogo bohmiano desenvolve-se em um ambiente seguro e acolhedor, no qual os participantes se reúnem voluntariamente em círculo, simbolizando a igualdade e a corresponsabilidade entre todos. A presença de um facilitador ou mediador é fundamental para orientar a dinâmica, esclarecer os princípios do diálogo e incentivar a escuta ativa e a suspensão de julgamentos.

A primeira etapa consiste na organização do espaço e acolhimento, assegurando que não haja posições hierárquicas ou de destaque entre os participantes, reforçando o valor equitativo de cada voz. Na sequência, ocorre o início da sessão e a definição da intenção, podendo ser iniciado com um momento de silêncio ou respiração consciente, de modo a favorecer a conexão com o presente. Para fins pedagógicos, podem ser introduzidos questionamentos relacionados a Direitos Humanos, diversidade ou cultura de paz, ou ainda a escolha de um tema central, como um conflito vivenciado no ambiente escolar.

A terceira etapa corresponde ao fluxo do diálogo, no qual o facilitador reforça princípios essenciais: a fala consciente, marcada pela honestidade e ausência de defesa de posições; a escuta ativa, que pressupõe atenção plena ao que o outro expressa; a suspensão de julgamentos, permitindo a observação das próprias reações internas; e a reflexão coletiva, por meio da qual o grupo constrói, gradualmente, compreensões mais amplas e integradas sobre o tema ou conflito abordado.

Por fim, o encerramento e a integração do diálogo ocorrem por meio de um momento reflexivo, no qual os participantes compartilham aprendizados, percepções e sentimentos despertados ao longo da

experiência. O facilitador pode incentivar a incorporação dessa prática no cotidiano, estimulando relações mais empáticas, respeitosas e dialógicas.

Conforme ressalta Bohm (1996, p. 9), a transformação das relações exige a desconstrução das camadas do pensamento fragmentado por meio da observação atenta dos conflitos, permitindo depurar aquilo que não está claro e abrindo caminho para uma consciência coletiva mais integrada. A prática contínua do diálogo bohmiano, portanto, possui potencial para transformar dinâmicas de convivência social, fortalecendo vínculos e promovendo uma cultura de paz e colaboração.

No contexto escolar, essa abordagem cria espaços seguros para que educandos expressem suas experiências, identidades e perspectivas, ao mesmo tempo em que aprendem a ouvir o outro com atenção e respeito. Dessa forma, os direitos humanos deixam de ser apenas conteúdos formais e passam a ser vivenciados na prática cotidiana, favorecendo a inclusão, a equidade e a formação crítica de sujeitos comprometidos com a justiça social.

2.3. O Diálogo Bohmiano Como Prática Pedagógica Para a Educação em Direitos Humanos e o Enfrentamento do Racismo

A incorporação do diálogo bohmiano no ambiente escolar constitui uma estratégia pedagógica potente para a efetivação da Educação em Direitos Humanos, especialmente no enfrentamento das desigualdades étnico-raciais. Ao criar espaços seguros de fala e escuta qualificada, essa abordagem favorece a interação social e o desenvolvimento da empatia, elemento central para a construção de relações mais justas e respeitosas.

Nesse sentido, o diálogo, na perspectiva freireana, assume caráter profundamente humanizador. Para Freire (1983, p. 28), “o diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos”. Trata-se, portanto, de uma relação horizontal, fundada no amor, na humildade, na esperança e na confiança, na qual os sujeitos se tornam críticos em busca de compreensão e transformação da realidade (FREIRE, 1967, p. 107). Essa concepção dialoga diretamente com a proposta bohmiana, ao compreender o diálogo como um processo de construção coletiva de sentidos, e não como mera troca de argumentos ou imposição de verdades.

No cotidiano escolar, o racismo e outras formas de discriminação tendem a se manifestar de maneira velada, por meio de discursos implícitos, estigmatizações, expectativas reduzidas e ausência de representatividade nos currículos. O diálogo bohmiano possibilita que essas experiências sejam explicitadas e compreendidas não como falhas individuais, mas como expressões de padrões coletivos de pensamento que precisam ser observados, questionados e transformados. Para tanto, é fundamental separar observação de avaliação, pois, como adverte Rosenberg (2006, p. 57), quando observações são misturadas a julgamentos, tendem a ser recebidas como críticas, gerando resistência e bloqueando a comunicação.

A efetividade do diálogo depende, ainda, do reconhecimento das diferenças e da identificação dos interesses comuns e contraditórios que permeiam as relações interpessoais. Segundo Vasconcelos (2023, p. 40), o envolvimento genuíno das partes só ocorre quando se reconhece que toda relação se funda em expectativas, valores ou interesses compartilhados ou em tensão. Essa compreensão reforça

a ideia de que a empatia se constrói a partir do reconhecimento de que os outros sentem e pensam de modo semelhante a nós em aspectos fundamentais (HUNT, 2009, p. 27), o que é decisivo para o enfrentamento do racismo no espaço escolar.

Do ponto de vista comunicacional, o diálogo exige atenção não apenas ao conteúdo verbal, mas também às expressões não verbais e às reações do interlocutor. Trubilhano e Henriques (2017, p. 26) observam que a comunicação eficaz pressupõe sensibilidade às respostas do outro, de modo que o discurso possa ser reformulado sempre que houver resistência, favorecendo a compreensão mútua. Essa escuta atenta é coerente com a proposta bohmiana, que valoriza a suspensão de julgamentos e a abertura ao fluxo do pensamento coletivo.

Outro aspecto relevante é que o diálogo bohmiano se caracteriza como uma prática simples e acessível, o que favorece sua adoção no contexto escolar. Trata-se de uma metodologia compatível com “uma prática pedagógica ativa e crítica, com recursos simples, ao alcance dos professores e das escolas, coerente com a perspectiva da educação em Direitos Humanos” (CANDAUI et al., 2003, p. 16). Bohm (1996, p. 13) sugere que os grupos de diálogo sejam compostos por vinte a quarenta participantes, formando um “microcosmo da sociedade”, no qual todos tenham a oportunidade de se expressar e de ouvir os demais, buscando compreender diferentes pontos de vista (ANDRADE & MONTEIRO, 2020, p. 61).

A disposição dos participantes em círculo contribui para a criação de um ambiente horizontal, no qual as hierarquias tradicionais são temporariamente suspensas. Como destacam Andrade e Monteiro (2020, p. 60), “no círculo cria-se uma horizontalidade entre os

participantes”, o que fortalece a participação ativa de estudantes, professores, gestores e demais membros da comunidade escolar, ampliando a dimensão democrática da educação. Vasconcelos (2023, p. 270) acrescenta que os círculos de diálogo ou de pacificação envolvem os principais interessados e membros da comunidade, de forma voluntária, criando um espaço de respeito mútuo e corresponsabilidade, no qual os impactos das ações e dos conflitos podem ser compreendidos coletivamente (ZEHR, 2008, p. 189).

A escola, enquanto espaço privilegiado de formação, mostra-se especialmente adequada para a disseminação de valores democráticos e de direitos humanos. Araújo e Luna (2008, p. 110) ressaltam que “não há lugar mais adequado para disseminação de valores do que a Escola, onde se adquirem habilidades e se forjam projetos de vida”. Ao integrar o diálogo bohmiano ao cotidiano educativo, a escola não apenas transmite conteúdos, mas fortalece valores como empatia, cooperação e respeito à diversidade, preparando os educandos para atuarem como agentes de transformação social.

Para que essa prática seja efetivamente incorporada, torna-se imprescindível o planejamento institucional e a formação continuada dos educadores. É necessário sensibilizar a equipe pedagógica para o diálogo como princípio estruturante da convivência escolar, criando um ambiente que valorize a escuta profunda e a abertura à vulnerabilidade comunicativa. Esse movimento está diretamente relacionado à função pública da escola de “formar as crianças e os jovens para serem construtores ativos da sociedade em que vivem e exercem sua cidadania” (CANDAUI et al., 2003, p. 10).

Nesse processo, a criação de um espaço escolar acolhedor é fundamental, pois, como sustenta Bittar (2004, p. 80), o ser humano se constrói nas relações, produzindo-se a si mesmo em contextos concretos e históricos. O diálogo, portanto, não deve se limitar aos muros da escola, mas envolver toda a comunidade escolar, incluindo famílias e outros agentes sociais, ampliando as possibilidades de enfrentamento do racismo e das desigualdades.

Por fim, a Educação em Direitos Humanos, ao “trabalhar permanentemente o ver, a sensibilização e a conscientização da realidade” (CANDAU et al., 2003, p. 115), encontra no diálogo bohmiano uma via privilegiada para a construção de ambientes educativos inclusivos e humanizadores. Ao promover a escuta profunda, a suspensão de julgamentos e a construção coletiva de sentidos, essa abordagem contribui para romper silêncios históricos, questionar privilégios e deslocar narrativas hegemônicas que sustentam desigualdades raciais.

Nesse horizonte, a educação antirracista deixa de ser apenas um conteúdo curricular e passa a constituir uma prática pedagógica permanente, comprometida com a transformação das consciências individuais e das estruturas institucionais. Assim, o diálogo bohmiano, articulado à Educação em Direitos Humanos, consolida-se como instrumento de resistência e emancipação, capaz de formar sujeitos críticos, sensíveis à alteridade e engajados na construção de uma escola efetivamente democrática, plural e comprometida com a justiça racial e social.

3. METODOLOGIA

A presente pesquisa adota uma abordagem metodológica compatível com o problema investigado e com os objetivos propostos, partindo do entendimento de que a análise do Diálogo de David Bohm no ambiente escolar, enquanto prática pedagógica voltada à Educação em Direitos Humanos e à valorização da diversidade étnico-racial, demanda a compreensão de fenômenos sociais, educativos e culturais complexos. Por envolver processos simbólicos, relações interpessoais e práticas discursivas, o objeto de estudo não se mostra passível de apreensão por métodos exclusivamente quantitativos. O percurso metodológico fundamenta-se nos aportes de Gil (2019), Minayo (2014) e Lakatos e Marconi (2017).

Quanto à abordagem, trata-se de uma pesquisa qualitativa, uma vez que privilegia a interpretação de significados, discursos e práticas relacionadas à aplicação do diálogo bohmiano no contexto educacional. Conforme Minayo (2014), a pesquisa qualitativa é adequada para a análise de processos educativos e sociais, por permitir a compreensão das interações humanas e das dinâmicas culturais que atravessam o cotidiano escolar.

No que se refere à natureza, a pesquisa é classificada como básica, pois objetiva ampliar o conhecimento teórico-crítico acerca do diálogo de David Bohm como prática pedagógica dialógica e humanizadora, sem a intenção imediata de implementar intervenções práticas. Os resultados contribuem para o aprofundamento conceitual sobre metodologias educativas comprometidas com os direitos humanos, a diversidade e a democracia.

Quanto aos procedimentos técnicos, a pesquisa é de natureza bibliográfica e documental. A pesquisa bibliográfica baseou-se em livros, artigos científicos, dissertações e teses nacionais e internacionais sobre o pensamento de David Bohm, o diálogo como prática pedagógica, a Educação em Direitos Humanos e as relações étnico-raciais no contexto escolar. Por sua vez, a pesquisa documental envolveu a análise de documentos normativos e orientadores da política educacional brasileira, como a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente, o Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e a Base Nacional Comum Curricular, além de documentos de organismos internacionais, como a UNESCO.

Do ponto de vista dos objetivos, a pesquisa possui caráter descritivo e analítico, pois busca apresentar os fundamentos teóricos, epistemológicos e pedagógicos do diálogo bohmiano no ambiente escolar, ao mesmo tempo em que analisa criticamente suas potencialidades para a promoção da Educação em Direitos Humanos, da diversidade étnico-racial e da cultura de paz.

Os procedimentos de análise consistiram em leitura exploratória, analítica e interpretativa do material selecionado, seguida de categorização temática, permitindo a articulação entre teoria, normatividade educacional e práticas pedagógicas. A seleção das fontes observou critérios de relevância acadêmica, atualidade e pertinência ao objeto de estudo, assegurando rigor científico e coerência metodológica.

Assim, a metodologia adotada mostra-se adequada para compreender o diálogo de David Bohm como ferramenta

pedagógica comprometida com a escuta, o reconhecimento do outro e a construção de uma educação orientada pelos direitos humanos, pela valorização da diversidade étnico-racial e pela promoção de uma cultura de paz.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como propósito analisar a Justiça Restaurativa no ambiente escolar enquanto paradigma teórico, pedagógico e institucional capaz de ressignificar a gestão dos conflitos educacionais, superando modelos disciplinares tradicionais fundamentados exclusivamente na lógica punitiva. Ao longo do trabalho, buscou-se demonstrar que a intensificação de conflitos nas escolas não pode ser compreendida de forma isolada ou individualizante, mas como expressão de dinâmicas sociais, culturais e estruturais mais amplas, que exigem respostas educativas, dialógicas e comprometidas com os direitos humanos.

A partir da revisão teórica realizada, evidenciou-se que a Justiça Restaurativa possui fundamentos sólidos, tanto no campo das ciências sociais quanto no âmbito jurídico e educacional, destacando-se sua centralidade no diálogo, na responsabilização consciente e na reparação dos danos. No contexto escolar, essas características revelam-se particularmente relevantes, uma vez que permitem transformar o conflito em oportunidade pedagógica, promovendo o desenvolvimento de competências socioemocionais, o fortalecimento dos vínculos comunitários e a construção de um ambiente escolar mais democrático e inclusivo.

A análise da base normativa brasileira demonstrou que a implementação da Justiça Restaurativa nas escolas encontra

respaldo no ordenamento jurídico nacional, especialmente nos princípios constitucionais da dignidade da pessoa humana, da proteção integral à criança e ao adolescente e da promoção da cidadania. Ademais, a Resolução nº 225/2016 do Conselho Nacional de Justiça consolida a Justiça Restaurativa como política pública transversal, legitimando sua aplicação em contextos não penais e reforçando sua pertinência no âmbito educacional.

No que se refere aos aspectos metodológicos, a abordagem qualitativa adotada mostrou-se adequada para a compreensão aprofundada do fenômeno investigado, possibilitando a articulação entre teoria, normatividade e práticas institucionais. A pesquisa bibliográfica e documental permitiu identificar consensos e desafios relacionados à adoção de práticas restaurativas nas escolas, evidenciando que sua efetividade depende da institucionalização planejada, da formação continuada de educadores e da participação ativa de toda a comunidade escolar.

Diante dos resultados apresentados, conclui-se que a Justiça Restaurativa no ambiente escolar não deve ser concebida como mera técnica alternativa de resolução de conflitos ou como resposta pontual a episódios de violência, mas como um projeto pedagógico-político comprometido com a construção de uma cultura de paz e com a efetivação da educação em direitos humanos. Sua adoção contribui para a redução de práticas excludentes, para a melhoria do clima escolar e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento, aspectos essenciais à qualidade do processo educativo.

Como recomendações gerais, sugere-se o aprofundamento de estudos empíricos que investiguem a implementação de práticas

restaurativas em diferentes contextos educacionais, considerando variáveis como território, nível de ensino e perfil socioeconômico das comunidades escolares. Recomenda-se, ainda, o investimento em políticas públicas intersetoriais que integrem educação, justiça e assistência social, bem como a inclusão da Justiça Restaurativa nos programas de formação inicial e continuada de profissionais da educação.

Por fim, espera-se que este estudo contribua para sensibilizar gestores públicos, educadores e pesquisadores acerca da importância de se repensar os modelos de gestão de conflitos no ambiente escolar, estimulando a adoção de práticas mais coerentes com os princípios democráticos, com os direitos humanos e com a finalidade social da escola enquanto espaço de formação integral do sujeito.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Daniel Fonseca; MONTEIRO, Rafael de Araújo Arosa. O diálogo em David Bohm. *In*: MONTEIRO, Rafael de Araújo Arosa; SORRENTINO, Marcos; JACOBI, Pedro Roberto (Orgs.). **Diálogo e Transição Educadora para Sociedades Sustentáveis**. São Paulo: IEE-USP / Editora Na Raiz, 2020, pp. 54-62.

ANTÔNIO JUNIOR, Wagner; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino. Gênero e diversidade no contexto escolar: experiências a partir da formação continuada. *In*: SILVA, Matheus Estevão Ferreira da; BRABO, Tânia Suely Antonelli Marcelino (org.). **Direitos Humanos, Diversidade, Gênero e Sexualidade**: reflexões, diagnósticos e intervenções na pesquisa em educação. Marília: Oficina Universitária;

São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020. pp. 339-358. DOI: <https://doi.org/10.36311/2020.978-65-5954-014-3.p359-378>.

ARAÚJO, Gilda Maria Lins de; LUNA, Maria José de Matos. Cultura da paz em escolas públicas: resultados de uma experiência. *In*: PELIZZOLI, Marcelo (Org.). **Cultura de Paz**: educação do novo tempo. Recife: Ed. UFPE, 2008, pp. 110-128.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Ética, Educação, Cidadania e Direitos Humanos**: estudos filosóficos entre cosmopolitismo e responsabilidade social. Barueri, SP: Manole, 2004.

BOHM, David. **On Dialogue**. Nova York: Routledge, 1996.

BRAGA, Mónica Fernández. **Pedagogías insurgentes para la educación en derechos humanos**: notas vitales desde la filosofía nuestroamericana. Revisão: Nathália Lipovetsky. Napoli; Potenza – Italia: La Città del Sole, 2020.

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

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPIR, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 23 Dez. 1996. Disponível em:

https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos**. 3. ed. Brasília: Secretaria Nacional de Direitos Humanos do Ministério dos Direitos Humanos, 2018.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 30 de maio de 2012**. Estabelece Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos. Diário Oficial da União: Seção 1, Brasília, DF, 31 maio 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rcp001_12.pdf. Acesso em: 14 fev. 2026.

CANDAU, Vera Maria *et al.* **Oficinas Pedagógicas de Direitos Humanos**. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

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

FIORELLI, José Osmir; MANGINI, Rosana Cathya Ragazzoni. **Psicologia Jurídica**. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

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

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

GALVÃO, Izabel. Conflitos no cotidiano escolar. *In*: CARVALHO, José Sérgio (Org.). **Educação, Cidadania e Direitos Humanos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, pp. 190-208.

GONÇALVES, Mariana Sbaite; COELHO, Rafael. O Combate ao Cyberbullying para a preservação dos direitos humanos e de privacidade. *In*: CALIMAN, Geraldo; GOMES, Candido Alberto (Orgs.). **Educação e Direitos Humanos: Cultivando Culturas de Paz**. Brasília: Cátedra Unesco de Juventude, Educação e Sociedade (Universidade Católica de Brasília), 2024, pp. 55-78.

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

LORENCINI, Marco Antônio Garcia Lopes. “Sistema Multiportas”: Opções para tratamento de conflitos de forma adequada. *In*: SALLES, Carlos Alberto de; LORENCINI, Marco Antônio Garcia Lopes; SILVA, Paulo Eduardo Alves da (Coords.). **Negociação, mediação, conciliação e arbitragem: curso de métodos adequados de solução de controvérsias**. 3. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020, pp. 71-97.

PIOVESAN, Flávia; GOTTI, Alessandra Passos; MARTINS, Janaína Senne. A proteção internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. *In*: PIOVESAN, Flávia (Org.). **Temas de Direitos Humanos**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2009, pp. 79-97.

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

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

VASCONCELOS, Carlos Eduardo de. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. 8. ed. Rio de Janeiro: Método, 2023.

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

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

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele... Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.”

(Nelson Mandela, 1918-2013)

¹ Bacharel em Direito, pela Universidade Federal do Pará; Licenciado em Pedagogia, pela Universidade Nove de Julho; em Letras, pela Faculdade Venda Nova do Imigrante; e em Filosofia, pela Faculdade de Tecnologia e Ciências do Norte do Paraná. Especialista em Docência para o Magistério Superior, pela Faculdade de Itaituba; em Metodologia do Ensino Superior e EAD, pela Faculdade Educacional da Lapa. Mestrando em Educação Digital, pela *American Global Tech University*. Doutorando e Mestre em Direito, pela Universidade de Marília. Presidente da Comissão de Tratamento Adequado de Conflitos, Vice-presidente da Comissão de Justiça Restaurativa, e membro da Comissão de Educação e Docência Jurídica - OAB/PA - Subseção de Santarém (triênio 2025-2027). Advogado (OAB/PA) e

Consultor Jurídico. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#). ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-6573-6018>.

² Foi professor emérito de Física Teórica no *Birkbeck College*, Universidade de Londres. Grande parte de seus escritos foi publicada pela Routledge, incluindo *Wholeness and the Implicite Order*, *The Undivided Universe* (com Basil Hiley), *Causality and Chance in Modern Physics*, *Science, Order and Creativity* (com F. David Peat), *Unfolding Meaning e Thought as a System* (Bohm, 1996).