



UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LEINY GOMES DA SILVA LEITE

**O CONFLITO NO CENTRO DO ATO PEDAGÓGICO:
CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS PARA A FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO
DE SUJEITOS**

SANTOS

2024

LEINY GOMES DA SILVA LEITE

**O CONFLITO NO CENTRO DO ATO PEDAGÓGICO:
CONTRIBUIÇÕES FREIREANAS PARA A FORMAÇÃO E AUTOFORMAÇÃO
DE SUJEITOS**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Área de Concentração: Formação e Profissionalização
Docente: Políticas e Práticas

Grupo de Pesquisa: Currículo e Formação de Professores: diálogo, conhecimento e justiça social.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre Saul

SANTOS

2024

[Dados Internacionais de Catalogação]
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos
Viviane Santos da Silva - CRB 8/6746

L533c Leite, Leiny Gomes da Silva
O conflito no centro ao ato pedagógico : contribuições
Freireanas para a formação e autoformação de sujeitos
/ Leiny Gomes da Silva Leite ; orientador Alexandre
Saul. -- 2024.
144 f.

Dissertação (mestrado) - Universidade Católica de
Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em
Educação, 2024

Inclui bibliografia

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Prática de ensino.
3. Professores - Formação. 4. Ciências Humanas.
I. Saul, Alexandre - orientador. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.3)

Leiny Gomes da Silva Leite

O CONFLITO NO CENTRO DO ATO PEDAGÓGICO:

Contribuições freireanas para a formação e autoformação de sujeitos

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alexandre Saul

Orientador – Membro Nato – Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

Prof. Dr. Ricardo Costa Galvanese

Membro Titular interno – Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

Prof. Dr. Teodoro Adriano Costa Zanardi

Membro Titular externo – PUC Minas

Prof. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco

Membro Suplente interno – Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Membro Suplente externo – Universidade Federal de São Carlos – UFSCar
Sorocaba

AGRADECIMENTOS

À CAPES, pela concessão e manutenção da bolsa de financiamento que possibilitou a conclusão desta dissertação. Desse modo, registro que o presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

À minha mãe, honrando sua trajetória e nossos conflitos, pois me possibilitou chegar aqui, inspirou e apoiou em todo o caminho, encorajando esperançosamente a seguir caminhando.

Ao meu orientador, Prof. Dr. Alexandre Saul, por todos os momentos de partilha, sobretudo pelas orientações repletas de ideias, boas conversas e inspirações.

À banca examinadora, que, gentilmente, cede e compartilha seu precioso tempo, contribuindo com esta pesquisa.

Ao Grupo de Pesquisa, sempre animado e provocador de conflitos, os bons conflitos, aqueles que possibilitam a reflexão e proporcionam a transformação.

Aos docentes da Universidade Católica de Santos, grandes inspirações e exemplos de gente que ama o que faz, contagiando quem está ao redor, nos impulsionando a “ser mais”.

Aos colaboradores da Universidade Católica de Santos, que, sempre simpáticos, dedicam suas horas a nos proporcionarem bons momentos e ambientes de ensino-aprendizagem.

Ao meu companheiro, Bruno, que me apoia e incentiva nos momentos tranquilos e nos mais desafiadores, sempre me lembrando aonde quero chegar, quando o caminho parece árduo, e me nutrindo com carinho e café, pois ninguém é de ferro.

A todos que atravessaram meu caminho, desde o nascimento até agora, deixando marcas e me formando.

ORAÇÃO DE AGRADECIMENTO

Chefe Aho MITAKUYE OYASIN

Eu honro a todos vocês que hoje estão aqui conosco, neste círculo da vida. Estou grato pela oportunidade de dar-lhes meu reconhecimento e agradecimento a vocês, nesta oração...

Para o Criador, pelo dom supremo da vida,
eu agradeço.

Para ao “Povo Mineral” que tem construído e mantido meus ossos e todo o projeto de
minhas experiências de vida,
eu agradeço.

Para ao “Povo Vegetal” que sustenta meus órgãos, mantém meu corpo sadio e me dá
ervas curativas em caso de doença,
eu agradeço.

Para ao “Povo Animal” que me alimenta de sua própria carne e oferece sua companhia
leal nesta caminhada da vida,
eu agradeço.

Para ao “Povo Humano” que compartilha comigo o mesmo caminhar como se fôssemos
uma só alma dentro da roda sagrada da vida terrena,
eu agradeço.

Para o “Povo Espiritual” que, invisível, me guia através dos altos e baixos da vida e por
carregar a tocha de luz através dos tempos,
eu agradeço.

Aos “Quatro Ventos” de mudança e de crescimento,
eu agradeço.

Vocês todos são meus Parentes, sem os quais eu não viveria.

Estamos todos no Círculo da Vida, juntos e dependentes uns dos outros, tecendo o
nosso destino comum.

Um não é menos importante que o outro.

Um Povo vivo e em crescimento está interligado com todos os outros Povos, um
relacionado com o outro e dependente com aquele que está acima e com aquele que
está abaixo.

Todos nós somos uma parte do Grande de Mistério.

Obrigado por esta vida.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001

This study was financed in part by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Finance Code 001

RESUMO

LEITE, Leiny Gomes da Silva. **O conflito no centro do ato pedagógico: contribuições freireanas para a formação e autoformação de sujeitos.** 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2023.

A dissertação de mestrado apresenta uma reflexão crítica sobre os conflitos e sua abordagem por meio de denúncias sobre a perspectiva jurídica e anúncios a partir da educação, tendo como horizonte a justiça social. Aponta para a inadequação das Instituições em lidar com a subjetividade humana e a complexidade dos conflitos, criticando a herança positivista que limita a interpretação extensiva da lei e se distancia das construções sociais sob a perspectiva democrática da humanização, impossibilitando a formação e autoformação. Além disso, destaca a importância de uma pedagogia voltada para o ensino-aprendizagem considerando a politicidade, a dialogicidade e a reflexividade, possibilitando a conscientização, a emancipação e a ação-reflexão sobre os direitos e deveres, alinhada com as ideias de Paulo Freire. A pesquisa é movida pelo desejo de propor uma nova abordagem dos conflitos sob a perspectiva da cidadania e da cultura de paz, aproximando-a das realidades humanas e promovendo a autonomia do sujeito. O texto critica as prescrições de solução de conflitos e enfatiza a necessidade de propiciar ao indivíduo a capacidade de reflexão e a conscientização sobre sua própria condição e poder de transformação da realidade. Portanto, propõe uma abordagem pedagógica dos conflitos inspirada pelos princípios freireanos, construindo uma trama conceitual do conflito como ato pedagógico, com o intuito de transformar a compreensão e abordagem dos conflitos, argumentando que a educação é fundamental para a luta por uma sociedade mais justa e democrática. Para tanto, se constitui por uma pesquisa bibliográfica, utilizando Paulo Freire como referencial principal, Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Ana Maria Saul e Alexandre Saul, complementando com outros autores do Sul Global, sob a perspectiva crítica e progressista. Academicamente, a pesquisa amplia o entendimento de como as práticas educativas podem ser estrategicamente utilizadas para promover uma cultura de paz, destacando a importância de preparar educadores para gerenciar conflitos de forma eficaz e empática. No aspecto prático, apresentamos *insights* valiosos para o desenvolvimento de programas de formação de professores e, também, políticas públicas que enfatizem uma nova forma de abordagem dos conflitos por meio do entendimento mútuo, da solidariedade e da cooperação, como fundamentos da educação.

Palavras-chave: Conflito; Justiça Social; Paulo Freire, Pedagogia Crítica, Direito.

ABSTRACT

LEITE, Leiny Gomes da Silva. **The conflict at the center of the pedagogical act: Freirean contributions to the formation and self-formation of subjects.** 2023. 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Santos, 2023.

The master's thesis presents a critical reflection on conflicts and their treatment through legal perspectives and educational initiatives aimed at social justice. It highlights the inadequacies of institutions in addressing human subjectivity and the complexity of conflicts. It critiques the positivist legacy that curtails extensive interpretation of the law and diverges from social constructions under the democratic perspective of humanization, thereby hindering both personal and professional development. Furthermore, the thesis underscores the importance of a pedagogy focused on teaching and learning that incorporates political engagement, dialogic interaction, and reflective thinking. This pedagogical approach facilitates awareness, emancipation, and reflective action on rights and responsibilities, aligned with Paulo Freire's theories. The research is driven by the desire to propose a new approach to conflict resolution from the perspectives of citizenship and a culture of peace, thus bridging the gap with human realities and promoting individual autonomy. The text criticizes prescriptive conflict resolution methods and emphasizes the need for individuals to develop reflective capacities and awareness of their conditions and transformative potentials. Consequently, it proposes a pedagogical approach to conflicts inspired by Freirean principles, constructing a conceptual framework of conflict as a pedagogical act aimed at transforming the understanding and management of conflicts, arguing that education is essential in the pursuit of a more just and democratic society. This is supported by a literature review using Paulo Freire as the primary reference, supplemented by Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, Ana Maria Saul, and Alexandre Saul, and further enriched by other authors from the Global South with a critical and progressive perspective. Academically, research expands the understanding of how educational practices can be strategically employed to foster a culture of peace, emphasizing the importance of preparing educators to manage conflicts effectively and empathetically. From a practical perspective, we provide valuable insights for the development of teacher training programs and public policies that highlight a novel approach to conflict resolution through mutual understanding, solidarity, and cooperation as foundational elements of education.

Keywords: Conflict; Social justice; Paulo Freire, Critical Pedagogy, Right.

LISTA DE SIGLAS

BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CEJUSC	Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania
CNJ	Conselho Nacional de Justiça
CVR	Comissão da Verdade e Reconciliação
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
JR	Justiça Restaurativa
MASC	Métodos alternativos de solução de conflitos
MESC	Métodos Extrajudiciais de Solução de Controvérsias
OAB	Ordem dos Advogados do Brasil
UE	Unidade Escolar
PDI	Plano de Desenvolvimento Institucional
PPC	Projeto Pedagógico de Curso

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Comparativo sobre Justiça Tradicional e Justiça Restaurativa.	57
Quadro 2 - Marcos da Educação para a Paz	59
Quadro 3 - Estrutura das relações sociais de reconhecimento	83
Quadro 4 - Comparativo entre Educação Bancária X Educação Problematizadora.	103
Quadro 5 - Pesquisas com foco em Currículo e Práticas	138
Quadro 6 - Pesquisas com foco na Escola, Violência escolar e Mediação de conflitos	141
Quadro 7 - Pesquisas com foco em Cultura de Paz e Direitos Humanos.	143

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Configuração da violência	42
Figura 2 - Rio da Resolução de Conflitos Escolares	45
Figura 3 - Tela do resultado de pesquisa do BNTD	53
Figura 4 - Fluxograma - Trama da Pesquisa	60
Figura 5 - Série Histórica do Índice de Conciliação	79
Figura 6 - Série histórica do número de casos novos por mil habitantes	79
Figura 7 - Trama freireana do Conflito	107
Figura 8 - Práxis do conflito	121

SUMÁRIO

MEMORIAIS	13
INTRODUÇÃO	17
1 ESTUDOS CORRELATOS: um ponto de partida	27
1.1 A COLETA DE DADOS PARA O ESTUDO CORRELATO	30
2 O CONFLITO, QUE NÃO É CONSENSO	65
2.1 CONFLITO OU BRIGA?.....	66
2.2 CONFLITO OU PROCESSO?.....	72
2.2.1 Conflito e imposição	74
2.2.2 Autocomposição: uniformizar ou organizar?	77
2.2.3 Justiça: para restaurar ou transformar?.....	80
2.3 O CONFLITO: O MEU, O SEU, O NOSSO	82
2.4 O CONFLITO ENTRE NÓS.....	88
3 PEDAGOGIA OU DOUTRINAÇÃO	96
3.1 A TRAMA CONCEITUAL FREIREANA.....	105
3.1.1 Conflito exige investigação temática que contribui para o conflito	107
3.1.2 O conflito requer esperança que engaja o conflito	109
3.1.3 O conflito requer amorosidade que o acolhe	110
3.1.4 O conflito requer diálogo que estimula o conflito.....	112
3.1.5 O conflito e a conscientização se retroalimentam	114
3.1.6 Conflito e emancipação, horizontes recíprocos.....	115
4 TRANSFORMAÇÕES PÓS-CONFLITOS	118
REFERÊNCIAS	126
APÊNDICE A	138
APÊNDICE B	141
APÊNDICE C	143

MEMORIAIS

Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra, desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.

Paulo Freire

Sabe aquela criança que adora brincar “de escola”, que ensina os amigos e acompanha as atividades dos demais, após terminar as próprias? Eu fui essa criança. Mas, provavelmente, por ser filha de professores e acompanhar o dia a dia das escolas, quando indagada sobre ser professora, prontamente respondia: não quero.

Ao longo de toda a infância e adolescência alimentei o sonho de ingressar no curso de medicina, cada consulta ou atendimento de emergência era momento de profunda admiração pelos profissionais que me cuidavam.

Mas, a vida é viva e, portanto, mutável. Apesar de ter conseguido a aprovação em uma universidade pública, minhas condições financeiras e emocionais, na época, me impediram de seguir esse sonho. Por outro lado, fortaleci minhas indignações com o sistema, com a saúde pública e com os protocolos de higiene dos hospitais, pois, na mesma época, meu pai sofreu um acidente vascular cerebral - AVC.

Amparada pela educação que recebi em casa e, principalmente, nas escolas por onde passei até o primeiro ano do Ensino Médio, fui capaz de identificar outras possibilidades de cursos universitários que se alinhassem com meu perfil.

Cabe um adendo para mencionar que também passei curto período, dois anos do Ensino Médio, nessas escolas preparatórias, as quais gosto de me referir como “máquinas de moer gente”. Assustada com o discurso diário da competitividade, das poucas vagas nas universidades públicas, recebendo intensa quantidade de conteúdo e de técnicas para decorar fórmulas; consegui sobreviver sem muitos danos, porque tinha uma base fortalecida pela educação crítica.

Parte da autonomia que carrego, e defendo, identifiquei nesse período, afinal, mudar de carreira, mesmo sem ter começado, não é uma escolha simples. Aceitar abandonar a sonhada profissão, para entrar num mundo totalmente desconhecido, foi assustador e estimulante, descobri que, na verdade, eu queria resolver os problemas do mundo, mudar aquela realidade que tanto me indignava.

Assim, iniciei a jornada no curso de Direito. Os primeiros anos foram fascinantes, as aulas de filosofia, sociologia, história do Direito, psicologia, irrigavam com vida minha carne tão machucada. Pulsante, me joguei no estágio logo no início. Ao longo do curso e da prática, mudei, de Universidade e de estágio. Também somei: ideias, ideais, sonhos, teorias, aspirações, metas.

O exercício profissional como advogada aconteceu, e acontece, como o tronco das árvores: o centro forte e as cascas que se sobrepõe e se desfazem ao passo que interagem com a natureza a sua volta.

Eis que, num dia de trabalho comum, cheio de audiências no Fórum Trabalhista Ruy Barbosa – em São Paulo – fui atravessada pelo inconformismo de um cliente. Ao sairmos da audiência, enquanto eu explicava que entrávamos na reta final do processo e que somente aguardaríamos a sentença ele me interpelou: “como assim decisão do Juiz? Ele nem me ouviu [...]”. Naquele ato, minha explicação foi sucinta e objetiva, puramente técnica, mas ele não tem ideia do quanto provocou o desenvolvimento do germe do conflito.

Não imaginem que houve uma revolução daquele dia em diante, não podemos ser ingênuas, minha vida de escritório – audiência, audiência – escritório seguiu. Apesar de, na época, eu acreditar que tudo estava igual, essa não era a realidade; pouco a pouco passei a expressar minha insatisfação com o sistema posto, com as audiências, com os processos, com o trabalho e me tornei inconveniente, portanto, desnecessária para o escritório, fui desligada.

Lembrem-se: a vida é viva! Mesmo diante de tanta frustração, mudanças e incertezas, busquei o centro forte do meu caule - meus formadores: educação e família – e adentrei em outra jornada. Outra vez mudei de área, mas, desta vez, ampliando uma perspectiva do próprio Direito: os Métodos Alternativos de Soluções de Conflitos (MASC).

Outra vez foi uma jornada molhada de saberes, foram tantas experiências e pessoas diversas, que reanimaram minha esperança. Desde então, o meu exercício da advocacia mudou, realmente.

Mudei de escritório, reatei laços da época da minha primeira faculdade de Direito, retornei para a Baixada Santista. Nada era igual, minha forma de lidar com o mundo havia mudado. Novamente, não podemos ser ingênuas, as dificuldades existem e se apresentam, mas a forma como lidamos com elas faz diferença.

Nessas idas e vindas, minha mãe sempre esteve ao meu lado, na verdade,

mais do que isso, sempre esteve me questionando e dialogando sobre as circunstâncias e possibilidades da vida. Ao mesmo tempo em que eu fiz a graduação, ela retomou um sonho antigo dela: o mestrado. E, quando iniciei meus estudos sobre conflitos, ela iniciava a jornada em um grupo de pesquisas para o doutorado.

Dessa vez, apesar da sensação de impotência por estar afastada do mercado de trabalho, minha curiosidade pela nova área das Ciências Jurídicas, somada aos estudos do grupo de pesquisas da minha mãe e outras experiências “metafísicas”, me fizeram olhar para a educação como um campo vasto e fértil.

Enveredei por leituras e estudos da Pedagogia Waldorf, Fenomenologia de Goethe, Comunicação Não-Violenta, Cultura de Paz, Antroposofia, Filosofia Clínica, cosmovisão de Povos Originários, e mais outros materiais que encontrei na biblioteca de casa. Dentre os livros da biblioteca da família, estava Paulo Freire, e sua simpática barba, a quem eu tinha como parente distante, que vez ou outra ouvia minha mãe falar sobre.

A mais recente experiência que misturou as Ciências Jurídicas e a educação foi marcada pelo Instituto Anástasis em um curso de Facilitadores de Justiça Restaurativa. Guiada e acolhida pelas facilitadoras Vacildes e Lourdes, principalmente, vivenciei os conflitos sob outra óptica.

Dessa vez, sim, houve revolução! Eu não advogava mais da mesma forma, eu não pensava mais da mesma forma e almejava que todos pudessem vivenciar algo parecido com o que eu vivenciava. Quando o sujeito compreende que pode intervir e transformar o conflito, mesmo não tendo contribuído diretamente para sua criação, ele se conscientiza de seu potencial.

Diante da falta de acolhimento de qualquer conceito similar dentre as cátedras das Ciências Jurídicas, vislumbrei na educação a chave para a mudança, uma vez que ela possibilita focar no sujeito integrado ao sistema que o permeia, seja o social, político e ambiental; bem como, considerar as subjetividades psicológica, filosófica e contexto antropológico.

A abordagem sistêmica vem crescendo dentre a metodologia aplicada às Ciências Humanas, e sob tal abordagem é que eu pretendia delinear o tema dos conflitos, refletir e me debruçar, estabelecendo relações. Outra meta surgiu, então, a de ingressar no Mestrado para aprofundar meus estudos e subsidiar minha prática com teoria.

Considerando que um dos maiores obstáculos para a resolução dos conflitos, a meu ver, é a rigidez e o legalismo da maioria dos profissionais das Ciências Jurídicas, ingressei no Programa de Pós-Graduação com o intuito de questionar os cursos de formação e intervir na prática, possibilitando mudanças.

Contudo, como teimosa profissional das Ciências Jurídicas, que sou, também aprendi que sou tomada pelo radicalismo¹ freireano, porque me reporto à raiz, assim, envolta por todo tipo de conflito, desenvolvi a pesquisa com brilho nos olhos e esperança no caminhar.

¹ Agora, eu digo que sou radical no sentido do que Marx falava, de radicalidade. Ele dizia mais ou menos assim: a mim nada que diga respeito ao homem e à mulher passa despercebido. Quer dizer, ser radical é ir à raiz das coisas. E a raiz das coisas é o interesse humano. É neste sentido que eu sou radical. Mas sectário, míope, nunca, de jeito nenhum! Eu respeito a diferença, eu respeito o direito que o sujeito tem de ser diferente (Freire, 2015, p. 177).

INTRODUÇÃO

Havendo sido roubados de sua dignidade e valor como homens e mulheres, a participação na luta pela libertação tem a qualidade de desalojar o opressor que habita as consciências dos oprimidos e provocar o surgimento de uma nova identidade que supera a dicotomia opressor-oprimido.

Streck, 1988

Temos como premissa que a boca fala a partir de onde os pés pisam, e conforme puderam perceber nos memoriais, esses pés detêm consigo os territórios do Direito e da Educação, sendo esse último o mais recente. Nesse sentido, ao adentrar na leitura, gostaríamos que percebesse como nosso transitar foi dialético, teve idas, vindas e superações. Portanto, objeto e objetivos se modificaram, assim como, a metodologia que, em verdade, constituiu e delineou todas as transformações.

Diante do exercício profissional na advocacia e de formações para profissionais das Ciências Jurídicas as incompatibilidades entre a realidade e a teoria vieram à tona. Portanto, desde o início, almejávamos uma pesquisa que trouxesse uma proposta diferenciada para o dia a dia jurídico, que estivesse alinhada à justiça social, à formação integral do ser humano, à emancipação do sujeito, à conscientização sobre os direitos e deveres.

De forma simplificada, os profissionais das Ciências Jurídicas analisam situações conflituosas, em sua maioria, processos judiciais que se desenvolvem por meio de discussões sobre a realidade em que se situa o conflito, fundamentadas por indivíduos com interesses diversos, na busca por uma solução.

Nossa hipótese, a partir da percepção cotidiana da prática, é de que o sistema jurídico não fomenta a criticidade, tampouco gera condições de reflexão, haja vista as incoerências presenciadas ao longo da carreira. A herança positivista de codificação das regulações sociais, o Direito do sistema romano-germânico ou *civil law*, dificultou a interpretação² extensiva da lei e afastou os profissionais das Ciências Jurídicas das construções sociais sob o prisma da conduta humana.

² Conforme Ribeiro (2009, p. 155) “interpretar o Direito é fixar o sentido e o alcance das normas jurídicas, mediante um processo racional e controlável. Sucede que, [...], não há como identificar, com rigor científico, a única interpretação correta de uma lei. Isso porque, ao ato de conhecimento da moldura legal (várias possibilidades interpretativas), se sucede um ato de escolha voluntária do intérprete (interpretação a ser aplicada ao caso concreto)”.

Propusemos, em alinhamento com Neves (*apud* Ribeiro, 2009), que não há, necessariamente, apenas uma solução correta para os conflitos a ser atribuída por uma pessoa, conforme os próprios critérios de justiça. “O problema está exatamente em delimitar as fronteiras entre as interpretações justificáveis e as que não são ‘atribuíveis’ aos textos constitucionais e legais no estado Democrático de Direito” (Neves *apud* Ribeiro, 2009, p. 154).

Aprofundaremos como o sistema jurídico e seus institutos, em geral, não estão preparados para acolher a subjetividade do ser e toda a sua complexidade na administração dos conflitos. O reducionismo da estrita aplicação hierárquica da norma codificada ao fato – caso concreto – tornou o Direito menos efetivo, deixando de promover a justiça social (Bittar, 2022), fato que nos alertou sobre a necessidade de olharmos para as relações humanas e para o fenômeno social.

Este reducionismo normativo se assemelha ao assistencialismo, como “uma forma de ação que rouba ao homem condições à consecução de uma das necessidades fundamentais de sua alma — a responsabilidade” (Freire, 1967, p. 57). Mas que responsabilidade? Responsabilidade sobre o quê? Ou, sobre quem?

Falamos sobre a responsabilidade que se opõe ao mutismo, à domesticação e à passividade; a que pressupõe a abertura da consciência, portanto, precisa ser crítica para reafirmar a democracia diante da constante mudança da sociedade (Freire, 1967). A educação, sua intencionalidade e práticas, interferiram na domesticação, uma vez compreendida como possibilidade de humanização ou como forma de alienação. Observando o contexto educacional tradicional vivenciado pela maioria dos cidadãos e a intrínseca conduta sistematizada, condicionadora e limitada do pensamento hegemônico, nos deparamos com cidadãos dependentes do sistema judiciário, alienados sobre os direitos e deveres, sendo amparados por profissionais habituados a seguir e repetir normas procedimentais.

A força motriz da pesquisa era, e continua sendo, compreender a resolução de conflitos na perspectiva da cidadania e aproximá-la do contexto do ser humano; proporcionando e incentivando a autonomia do sujeito para a transformação dos conflitos oriundos de suas relações. Mas, no início, a pergunta problematizadora era: De que maneira a educação pode contribuir para a resolução de conflitos?

Utilizando como cenário o conflito judicializado, em que se dá o distanciamento entre sujeito e normas, sujeito e autonomia na decisão, sujeito e efetividade da decisão, acreditamos que a falta de apropriação das ideias e compreensão do

contexto pode tornar as Ciências Jurídicas impotentes, ampliando os conflitos ao invés de resolvê-los. Freire (1967 e 1970) contribui com a hipótese ao defender que as soluções devem ser construídas com o povo e não para/sobre ele.

Por essa razão, pretendemos refletir sobre a possibilidade de uma “nova leitura” do conflito, que transcenda as prescrições jurídicas. Com vistas a contribuir com a compreensão dessa questão, a educação sob a perspectiva freireana é grande aliada. O ponto de partida deve ser a tomada da consciência e a percepção da alienação³, acentuada pelas instituições, conduzindo ao compromisso do ser humano com sua existência e não apenas sobrevivência. Para tanto, é necessário que as pessoas adquiram interesses para além do ter, da mera produção e reprodução da vida, transpondo aqueles momentos em que se sentem livres apenas comendo, bebendo e procriando (Kruppa, 2016).

Freire (1967), a partir de Álvaro Vieira Pinto (1961), chamou de consciência intransitiva a limitação na esfera de apreensão, em que há “impermeabilidade a desafios situados fora da órbita vegetativa” (Freire, 1967, p. 58). Segundo o autor, na medida em que a consciência se transitiva, o ser humano amplia seus interesses e preocupações, aumentando o poder de percepção sobre o que acontece ao seu redor.

E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção (Freire, 1967, p. 57).

Para que essa passagem seja possível, assim como, a reflexão, deve existir, além do engajamento, algo que faça a mediação entre fatos e pessoas: o diálogo. Consideramos, portanto, que o processo dialógico na concepção freireana (Freire, 1970) indica ser uma possível prática para a transformação da interpretação, ou leitura, do conflito.

³ A separação entre o pensar e o executar, e mais, a apropriação dos resultados do trabalho por outro que não o trabalhador, produz o que Marx chamou de alienação (Kruppa, 2016, p.66).

O conflito é inerente a toda relação humana, fato evidenciado e considerado relevante em nossos estudos. A partir dos conflitos provocados pelas interações dialógicas em sala de aula, presenciais e síncronas, nas disciplinas e Grupo de Pesquisa, sem nos afastarmos dos aportes teóricos pertinentes a cada tema, a pesquisa foi se desenvolvendo. Para além do aprofundamento dos referenciais iniciais da pesquisa, a prática ação-reflexão (práxis) provocou alteração no objeto da pesquisa e nos transformou.

Relatamos brevemente o início da jornada e seu desenvolvimento com as análises advindas do estado da questão, que poderão acompanhar no capítulo dos estudos correlatos, paralelamente, à conscientização da pesquisa e decodificação da teoria.

APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

Como não perdemos a prática da leitura constante da realidade, o caminho da pesquisa foi se construindo, porque o conhecimento realmente apreendido e em práxis nos leva a saltar determinada pedra, sentar-se em algum tronco para admirar o entorno, emergir nas águas do riacho, refrescando as crenças com segurança, mas sem limitação, em constante superação.

Tudo acontece simultaneamente, em perfeita harmonia, mesmo quando o temporal assusta e o vento distrai. E a melhor companhia sempre foi a esperança em alcançar e vivenciar a humanização.

Cabe lembrar que estamos sob o prisma das Ciências Humanas e Sociais, nos distanciando da “hegemonia das pesquisas positivas, que privilegiavam a busca da estabilidade constante dos fenômenos humanos, a estrutura fixa das relações e a ordem permanente dos vínculos sociais” (Chizzotti, 2000, p.78). Segundo Chizzotti (2000), neste prisma, analisamos os significados que os indivíduos atribuem às ações no meio em que vivem, buscando compreender o sentido por trás de suas decisões a partir do vínculo indissociável entre as ações e o contexto social.

O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos, atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações. (Chizzotti, 2000, p.79).

Portanto, quanto mais a trilha desta pesquisa adentrava na leitura das dissertações e teses correlatas, maiores se tornavam os questionamentos. Foram constantes os momentos em que nos deparamos com situações-limite envolvendo o tema, os referenciais teóricos, o objeto e a questão central, pois os objetivos eram extensos.

As leituras correlatas subsidiaram a problematização do conhecimento para torná-lo válido, e o estabelecimento de elos entre teorias e com sujeitos tornou o conhecimento significativo. Ademais, “o pesquisador é um ativo descobridor do significado das ações e das relações que se ocultam nas estruturas sociais” (Chizzotti, 2000, p.80).

Novamente, foi a constante reflexão que permitiu a estagnação da pesquisa em alguns campos mais árduos, o afastamento ou aproximação de sujeitos e a solidificação de argumentos, reforçando nossa intencionalidade, sobretudo no aprofundamento teórico, por meio de uma pesquisa bibliográfica.

Dessa forma, a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras (Marconi; Lakatos, 2003, p. 183).

O aprofundamento na literatura de aportes teóricos sobre conflito (a maioria vinculados ao direito), e sobre educação, a partir das obras de Paulo Freire, proporcionou-nos o estabelecimento de pontos de intersecção entre o campo do Direito e da Educação, fazendo com que a dissertação assumisse o papel de provocadora de conflitos outros, emergindo a dúvida que se dispõe à educabilidade.

Ao analisarmos e interpretarmos os textos, sob um viés crítico “considerado um juízo de valor sobre determinado material científico” (Marconi; Lakatos, 2003, p. 48), consideramos que a Educação é uma das influências que podem funcionar como formadora não só de conhecimentos, mas, também, de valores que socializam e integram os sujeitos na condição de humanos.

Feita a opção pela pesquisa bibliográfica, passamos a selecionar autores, além de Paulo Freire, do campo progressista, crítico e, preferencialmente, do Sul Global; obras que se aproximassem da perspectiva materialista-dialética e que trouxessem em seu escopo o conflito, a pedagogia crítica-libertadora e a cultura de paz.

O prosseguimento da pesquisa se deu visando enaltecer as raízes teóricas para subsidiar ações concretas, no intuito de nos apropriarmos dos conceitos para, então, recriá-los. Não temos a pretensão de sermos inéditos, mas, sim, inovadores ao relacionarmos a teoria de forma criativa na contemporaneidade.

Seguimos a sugestão de Gil (1991) e, realizada a seleção do material, passamos à sua leitura exploratória, seletiva, analítica e interpretativa, leituras com apropriação e os respectivos apontamentos. Vivenciando o espaço e o tempo da pesquisa, rodeados pelos conflitos envolvendo contradições teóricas, conjunturas e sujeitos, nos aproximamos também da metodologia da investigação temática para a composição desta dissertação.

Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a “razão” da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse. (Freire, [1970] 2014, p. 134).

Frisamos a investigação temática porque, apesar de não representar o principal caminho metodológico da pesquisa, compôs a mudança do objeto da pesquisa e atravessou continuamente seu desenrolar, especialmente por constituir o fio condutor escolhido para a práxis do conflito, a ser apresentada ao final.

A PESQUISA

Partindo da definição temática e munidos de questionamentos, entendemos que, na mesma proporção em que a Educação é um ato político e envolve toda a sociedade, o Direito disciplina a sociedade e regula as relações de seus sujeitos. À medida que, como expõe Cavalieri Filho (1987), o Direito tende a refletir o aspecto cultural mais desenvolvido por determinada sociedade, a Educação influencia na formação cultural e na herança cognitiva daquela sociedade.

Lembrando sobre o chão que nossos pés pisam, em geral, são os profissionais das Ciências Jurídicas que lidam diretamente com os conflitos e atuam com as propostas de mediação e resolução destes; mas estão imbuídos no afã de solucionar os conflitos somente com os princípios do campo do Direito, empregando o conhecimento jurídico técnico adquirido, se distanciando das circunstâncias subjetivas

e sociais. Dessa forma, prescrevem soluções que põe fim a processos, mas não põe fim aos conflitos.

Muitas vezes, no processo de tomada de consciência, identificamos o quão opressor o sistema judiciário e a resolução de conflitos por ele proposta podem ser, cooptando a humanidade e autonomia dos cidadãos ao impossibilitar espaços-tempo de falas, escutas e reflexões.

Ainda que haja investimento, normativo e institucional, para implementação dos meios adequados de solução de conflitos – MASC, como uma das medidas de maior efetividade e respeito aos direitos humanos, a realidade é diversa: os MASC vêm mascarando essa opressão e representando a antítese da cultura de paz: “A desumanização, que não se verifica apenas nos que têm sua humanidade roubada, mas também, ainda que de forma diferente, que a roubam, é distorção da vocação do ser mais” (Freire, 2014, p 40).

Constatamos, ao final da análise dos estudos correlatos, que a formação, o exercício profissional e o contexto social estão imbricados. Comungamos dessa percepção e fomos além. Vários aspectos poderiam ser analisados com maior profundidade: as políticas, as instituições, o currículo, ensino e aprendizagem, dentre outros, mas a escolha do objeto se voltou para o conflito.

Enfatizamos que os cursos de Direito e de formação em MASC não compõem o objeto de estudo, mas serviram como parâmetro para nos aproximarmos e conceituarmos o conflito.

Mantendo viva a curiosidade epistêmica e, principalmente, suleando esta pesquisa, nos debruçamos sobre a seguinte questão: Quais os pressupostos necessários para que o conflito seja pedagógico? Sendo assim, definimos que o objeto de estudo será o conflito, porém, unindo sujeitos e problemas no contexto educacional e pedagógico, os conceitos trabalhados serão aporte para definirmos outro conflito: o conflito como ato pedagógico.

Portanto, o objetivo se concentra em desvelar as condições necessárias para que o conflito seja um ato pedagógico possibilitando a promoção da cultura de paz e justiça social, de acordo com os pressupostos freireanos de humanização. Como objetivos específicos, elencamos:

- Compreender os conceitos que permeiam os termos conflito e pedagógico;

- Refletir sobre os princípios e/ou pressupostos referentes aos conflitos tendo como base os saberes para a cultura de paz;
- Anunciar condições para que os conflitos sejam utilizados como dispositivo de intervenção crítica e humanizadora.
- Construir uma trama conceitual como ferramenta para o desenvolvimento do conflito pedagógico.

Esta pesquisa se justifica pela necessidade atual em denunciar os conflitos postos no mundo e, mais, propor uma intencionalidade diferente para a abordagem dos conflitos.

Enquanto oprimido e opressor não tomam consciência da realidade posta e passam a agir sobre ela, nada muda. Logo, acreditamos que a efetivação dos direitos humanos por meio da cultura de paz, deve passar pela conscientização do cidadão, como sujeito de si, respeitando e se comprometendo com a humanização.

Baseados em Freire, compreendemos que é possível construir caminhos para a transformação social, e que todo indivíduo deve fazer parte, como sujeito emancipado, da construção dessas transformações.

Fortalecer a práxis social e democrática no espaço escolar é uma ação-reflexão filosófico-política constante que envolve educandos e educadores no processo de transformação das estruturas sociais para um projeto de sociedade alternativo ao modelo capitalista (Braga, 2016, p. 172).

Desveladas as necessidades iniciais, nos lançando em direção da investigação do conflito como ato pedagógico, com o objetivo de denunciar a necessidade de problematização do conflito e não, apenas, resolução destes; julgamos importante dar voz a autores que corroborem com as Epistemologias do Sul Global, vinculando a bibliografia com os conceitos de Cultura de Paz.

Nesse sentido, a pedagogia crítica e contra hegemônica se põe como o meio ideal para promover a conscientização, propor reflexão sobre o pensamento e a prática, adentrando à intimidade e identificando as contradições, quando expõe o exercício democrático e o constante recriar, sob o tripé do sujeito, o mundo e as possibilidades (Freire, 1996).

Mantendo uma perspectiva radical e crítica, alinhada à promoção da cultura de paz e da justiça social, o principal referencial a ser utilizado é Paulo Freire. Os demais referenciais teóricos também lutam ao lado dos esfarrapados da vida, visando a

emancipação do sujeito. Dentre eles, Maria Amélia Franco nos auxilia trazendo o aporte teórico decorrente de suas pesquisas envolvendo as práticas pedagógicas críticas. Por fim, mas não menos importante, Alexandre Saul e Ana Maria Saul, contribuem com a teoria da Trama Freireana, completando a triangulação do referencial principal.

Comencemos por decir que lo común de la perspectiva crítica en estos autores latinoamericanos, desde sus posturas epistemológicas y políticas, es su rechazo total al sistema de capital, y el pensamiento crítico sería aquello que somete a juicio todas las prácticas que no reconocen al ser humano como lo más supremo, lo más valioso.⁴ (Martínez Pineda; Guachetá Gutiérrez, 2020, p. 199).

Tais opções estão atreladas a nossos próprios valores, posicionamento político-social na vida e na pesquisa; pois é necessário que não sejamos neutros, mas que saibamos atuar nos tensionamentos teóricos visando o ser mais, construindo por meio da diversidade.

Nesse sentido, a abordagem qualitativa oferece ao pesquisador a oportunidade de refletir sobre valores, crenças, motivações, interesses e emoções, assumindo-os como condicionantes importantes de todas as atividades humanas. Isso o ajuda a ter mais clareza sobre como tais dimensões conformam a sua própria visão de mundo e repercutem em suas formas de pensar e agir no contexto pesquisado (Saul; Saul, 2017, p. 439).

Para tanto, o texto se desenrola da seguinte forma: o primeiro capítulo, o início do caminhar mediante a análise e reflexão dos estudos correlatos que delinearam os aspectos a serem aprofundados sobre o conflito e sobre o pedagógico.

No segundo capítulo, nos apropriamos do termo conflito, de como ele vem sendo tratado na sociedade e o relacionamos com o referencial, complementando com autores específicos mediante a necessidade dos subcapítulos.

O terceiro capítulo é um mergulho na pedagogia sob o viés crítico, nele construímos uma trama conceitual freireana e discorremos sobre os princípios essenciais para o conflito pedagógico.

⁴ Começamos apontando que o que existe em comum na perspectiva crítica nestes autores latino-americanos, desde as suas posturas epistemológicas e políticas, é sua rejeição total ao sistema de capital, e o pensamento crítico seria aquele que submete a juízo todas as práticas que não reconhecem o ser humano como o mais supremo, o mais valioso.

Por fim, as considerações sobre jornada e uma proposta de práxis do conflito pedagógico, apontando a abordagem do conflito para uma cultura de paz, estão no capítulo que corresponde às sínteses decorrentes das transformações oriundas desta pesquisa. Esperamos que tenha uma leitura repleta de conflitos e que eles te proporcionem momentos de reflexão e transformação, boa caminhada!

1 ESTUDOS CORRELATOS: UM PONTO DE PARTIDA

Cambia lo superficial
Cambia también lo profundo
Cambia el modo de pensar
Cambia todo en este mundo
Mercedes Sosa, 1984

No início da caminhada e da pesquisa, havia uma bagagem repleta de empolgação, esperança e conceitos cooptados pelo discurso neoliberal, embora os sentidos apreendidos por nós fossem diferentes. Cada dia, cada leitura, cada orientação, cada conversa e cada pensamento que atravessou o caminho contribuiu para a reflexão.

Inicialmente, a trilha da jornada compreendeu o levantamento bibliográfico envolvendo as ementas dos cursos jurídicos e de métodos alternativos de solução de conflitos, não sejam objeto de estudo; revisão de literatura sobre a pedagogia do conflito, a emancipação do sujeito e a pedagogia crítica de Paulo Freire, para que pudéssemos defender ou estabelecer parâmetros para o desenvolvimento da teoria.

A cada contingência, foi necessária realização de análise crítica por meio de questionamentos sobre a resolução de conflitos e sobre a percepção do ser humano no contexto social/relacional, estabelecendo a inter-relação entre o levantamento bibliográfico e o campo de estudo.

O trajeto que entendíamos ser o principal tinha como panorama o entendimento de como os conflitos são tratados pelos profissionais das Ciências Jurídicas, haja vista a vivência da pesquisadora e que, comumente, são esses profissionais que trabalham e são reconhecidos como aptos a “resolver” conflitos.

Sendo assim, fizemos estudo no campo buscando os principais cursos de Bacharelado em Direito, suas ementas; e cursos para capacitação em mediação. Cumpre reforçar que os cursos foram o meio para buscarmos os conceitos e entendermos como o conflito, o objeto, está sendo abordado. Assim sendo, o foco inicial esteve na observação dos referenciais teóricos utilizados nos cursos e em pesquisas anteriores para, então, compreender as perspectivas predominantes.

Desde o primeiro momento nos deparamos com alguns conflitos. Os resultados demonstraram que, dentre os poucos cursos que disponibilizam abertamente a grade curricular e as ementas, os referenciais teóricos são tradicionais e a carga horária

destinada às disciplinas de mediação e conciliação, ou melhor, aos métodos alternativos de solução de conflitos, é reduzida, por vezes, inexistente.

Na medida em que fomos comparando os cursos e as poucas informações disponibilizadas em sítios eletrônicos das instituições, nos questionamos sobre a formação dos professores formadores: será que os princípios e pressupostos que permeiam o currículo dos cursos condizem com a prática? Será que há possibilidade e espaço para refletir sobre a prática? Tais questionamentos, nos ajudaram a afunilar a pesquisa em direção ao objeto, posto que é por meio da problematização que o objeto se apresenta como elemento fundamental e dialético (Deslandes, 1994).

Se diversos são os cursos e diversos são os professores, seria necessário observar o caminho de formação de cada um, mas, como diria o poeta espanhol Antônio Machado, “o caminho se faz ao caminhar” e seguimos.

Embora o professor seja compreendido, em geral, como o resultado de sua formação, o exercício profissional de forma reflexiva e problematizadora é capaz de ressignificar o profissional e o processo. Portanto, as formas de caminhar de cada professor formador e o contexto social seriam igualmente importantes na análise (Tenti Fanfani, 2011). Trata-se de compreensões de grande valia para nos aprimorarmos, mas que não compõem o objeto deste estudo.

Por conseguinte, o significado, a significação e o sentido, como formas de ler o mundo, servem para integrar as pessoas e promover diálogos reflexivos. Para que sejam reflexivos, o ponto de partida deve ser a problematização. Abdalla (2020) indica que o professor precisa ter o domínio do conhecimento/teoria, discernimento sobre qual conhecimento importa, capacidade de mediar, oportunidade de acolher o saber do sujeito cognoscente e a de fazer escolhas; ou seja, o professor precisa de autonomia.

Freire (1996, p.31) assevera que “O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros”. Entendemos, assim, o processo contínuo e inseparável do exercício docente, da formação docente e do ser professor que perpassa a informação, a análise e, depois, a compreensão das conjunturas, reflexão sobre a prática: a relação entre sujeitos e conhecimento em um determinado espaço social.

Ocorre que, para uma humilde jornada, o objeto da pesquisa e suas nuances ganharam ampla dimensão, instaurando um conflito entre expectativas sobre a pesquisa e possibilidades reais. De um lado da tensão, a necessidade de identificar o

posicionamento do professor, relacionando-o à sua formação e contexto histórico, visto que nosso referencial é freireano; de outro, a provocação do pensamento crítico sobre as trajetórias e práticas profissionais destes professores para, ao final, apresentarmos propostas e estudos diretamente relacionados com a maneira de lidar com os conflitos.

Todas as reflexões, problematizações e diálogos com todos os envolvidos no trabalho de pesquisa, grupo de pesquisa e disciplinas, nos fez perceber que havia algo constantemente presente nos questionamentos: o conflito. E, então, como trazê-lo em evidência?

Havia, simultaneamente, a intenção em realizar uma pesquisa participante, o que poderia corroborar com o aligeiramento do processo investigativo e com o excesso de informações, sem o devido aprofundamento requerido pelos referenciais escolhidos. Se privilegiássemos o conteúdo/teoria a despeito dos sujeitos envolvidos na pesquisa, nos aproximaríamos do discurso hegemônico utilitarista – de que quanto mais informação, melhor – e seríamos incoerentes.

Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isso mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação reflexão, prática teoria. Da mesma forma, não há contexto teórico ‘verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto’ (Freire, 2021, p. 224).

Esta percepção se arraigou conforme seguimos na revisão da literatura e nos deparamos com a diversidade de referenciais e universos que permeiam as pesquisas. Conforme considerações de Therrien e Nóbrega-Therrien (2004, p. 8),

para superar a crescente fragmentação da ciência oriunda de abordagens cada vez mais especializadas nos contextos de acesso aos múltiplos saberes e conhecimentos produzidos na sociedade contemporânea, resta aos pesquisadores o desafio da disposição a se exporem a leituras e indagações diferenciadas do cotidiano, tanto sob os ângulos diversos dos teóricos e dos práticos, como pela via de olhares pluridisciplinares ou de referenciais distintos.

Diante da situação-limite imposta pela coleta de dados vinculada com a respectiva reflexão, no contexto da pesquisa e dentro de suas limitações, mediados pelo diálogo constante da realidade, situações de vida, aulas e orientações; transcendemos o conflito posto, (re)criando a metodologia.

A mudança do trajeto também ocorreu paralelamente à leitura de um texto de Freire (1981)⁵, no qual o filósofo reflete sobre estratégias para a pesquisa, considerando que “o povo tem que participar na investigação como investigador e estudioso e não como mero objeto” (Freire, 1981, p. 37), e afirma que há interferência da subjetividade do cientista ao interpretar os resultados de suas pesquisas, assim como no momento em que “desenham” a pesquisa (Freire, 1981).

Logo, assumimos que a revisão da literatura constituiu uma parte importante da pesquisa, mas que não encerrou em si mesma, ultrapassou os limites por ela impostos, compreendendo as descobertas que serão interpretadas ao longo desse estado da questão.

A concepção proposta requer uma compreensão ampla da problemática em foco fundada nos registros dos achados científicos e suas bases teórico-metodológicas acerca da temática e, decorrente desse mergulho, requer igualmente a perspectiva de contribuição do próprio estudante/pesquisador cuja argumentação, lógica, sensibilidade, criatividade e intuição apontam as dimensões da nova investigação. (Therrien; Nóbrega-Therrien, 2004, p. 5).

Assim, influenciados pela própria subjetividade, também desmistificamos o campo e desvelamos o horizonte pretendido: atrelado ao conflito, *per sí*, e sua relação com a educação. A opção pela análise bibliográfica também se alinha à necessidade de aprofundamento teórico para compormos a prática, em coerência com a perspectiva freireana.

1.1 A COLETA DE DADOS PARA O ESTUDO CORRELATO

Este subcapítulo busca envolver os achados da pesquisa que contribuem e tencionam com os referenciais por nós escolhidos, buscando identificar elementos que contribuam com esta dissertação, argumentando sobre a contribuição na delimitação do objeto investigado e com a compreensão da realidade, em que cada vez mais conflitos emergem.

⁵ Escrito e alterado após uma exposição realizada por Freire, em 1971, no Instituto de Educação de Adultos da Universidade de Dar-Es-Salaam – Tanzânia.

As pesquisas foram selecionadas por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), desenvolvida pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia – IBICT que, por sua vez, agrega os dados de teses e dissertações disponibilizados pela Instituições Brasileiras de Ensino e Pesquisa em um único portal.

Salienta a importância do IBICT, no contexto histórico que envolve a pesquisa no Brasil, visto que está vinculado ao Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovações e tem a missão de “promover a competência, o desenvolvimento de recursos e a infraestrutura de informação em ciência e tecnologia para a produção, socialização e integração do conhecimento científico e tecnológico”.

A pesquisa no repositório utilizou os seguintes parâmetros: teses e dissertações publicadas a partir de 2018, âmbito nacional e tendo como palavras-chave: “conflito”, “pedagogia”, “direito”, “formação” e “cultura de paz”. Retomando à introdução do capítulo, ressaltamos que o descritor “direito” constou na pesquisa pois integrava o objetivo inicial do projeto, bem como, as vivências da pesquisadora em um campo de atuação com conflitos.

O período foi escolhido considerando a atualidade das pesquisas, para aproximação com o campo e com os estudos em evidência, sobretudo, em decorrência da publicação da Lei Federal 13.663/2018⁶ que alterou o artigo 12, da Lei 9.394/1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

A busca inicial foi feita utilizando os descritores “conflito” e “pedagogia”, em âmbito geral, em que obtivemos 518 resultados. Em uma breve leitura pelos títulos, percebemos que o assunto estava demasiadamente generalizado, se distanciando dos referenciais e contexto escolhidos por nós.

Optamos, então, por ampliar os descritores, acrescentando “direito”, em que obtivemos 179 resultados; e “formação”, com 69 resultados. A partir deste resultado, selecionamos os títulos que indicavam aproximação com o objeto e nos aprofundamos na leitura dos resumos, selecionando para o quadro as pesquisas que se alinhavam ao campo da educação e conflito.

⁶ “Art. 12.[...]

IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (*bullying*), no âmbito das escolas;
X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas.”

Não há como separar conflito de sociedade e, portanto, de cultura, tema em que nos aprofundaremos no Capítulo 2, mas é importante para esclarecer a inclusão do descritor “cultura de paz” nos estudos correlacionados.

Como já defendeu Freire (1981), a atividade científica possui caráter político e precisamos ser coerentes, nos perguntando: a quem servimos com nossa ciência? Queremos reificar ou transformar o conflito? Propagar uma cultura de violência ou de paz?

Naquela altura da seleção das pesquisas, éramos influenciados pelas pesquisas em disciplina específica da área, cursada de forma síncrona junto à Universidade estadual de Ponta Grossa – UEPG, ministrada pelo Professor Nei Alberto Salles Filho, em que a cultura de paz está diretamente vinculada à justiça social; portanto, se aproxima de objetivo principal deste estudo.

Dessa vez, ajustando a intencionalidade da busca, utilizamos o descritor “conflito” no campo destinado ao assunto, e os descritores “pedagogia” e “cultura de paz” no campo destinado ao resumo. Apenas cinco pesquisas foram localizadas. Outra busca foi realizada utilizando os descritores “conflito” e “pedagogia” no assunto, novamente, obtivemos cinco pesquisas como resultado. Todas foram selecionadas para leitura e aprofundamento, as quais constam nos quadros resumo.

Buscando algo mais próximo desta pesquisa, fizemos a busca utilizando o descritor “conflito” no campo de assunto, e os descritores “pedagogia” e “Paulo Freire” no campo resumo, ocasião em que obtivemos quatro pesquisas como resultado, dentre elas as de Sebaje (2020) e Marroche (2019) que já haviam sido selecionadas quando os descritores selecionados foram: conflito, pedagogia e cultura de paz.

Considerando o entrelaçamento dos temas e descritores, sobretudo a coincidência dos resultados em diferentes descritores, compusemos os quadros resumo com todas as pesquisas potencialmente interessantes e relacionadas com o objeto. Os Quadros 5, 6 e 7 constam nos Apêndices A, B, C, respectivamente, sintetizando observações.

Da leitura realizada nos achados de pesquisas que envolvem o tema, percebemos, num primeiro momento, que os estudos se referem a currículos e/ou práticas inseridas nos cursos de Direito e na educação formal; Cultura de Paz e Direitos Humanos; Violência Escolar e/ou Justiça Restaurativa e Resolução de Conflitos. Evidenciaremos alguns pontos que consideramos pertinentes e relevantes para a construção de uma trama conceitual.

Iniciando pelos estudos que envolvem as questões de currículo e de práticas pedagógicas educacionais, temos a tese de Archangelo (2018), com uma análise desencadeada entrelaçando os livros de ocorrências e as ações pedagógicas desenvolvidas em uma Unidade Escolar (UE). Muita violência é retratada nos registros, embora a escola tenha um profissional para atuar com resolução de conflitos. Segundo a autora,

Os dados evidenciaram que o trabalho com a Justiça Restaurativa não ocorre na escola pesquisada, [...] assim como a introdução desse profissional não contribuiu com a diminuição das microviolências escolares, que a escola ainda necessita de instrumento de punição para a resolução das mesmas e tem na suspensão do aluno das aulas a grande estratégia de trabalho (Archangelo, 2018, p.14).

A autora traz um estudo sobre a violência no Brasil, sobre o papel da escola e um debate sobre as intenções da instituição no sistema de proteção escolar. Em sua conclusão, menciona: “embora os documentos das unidades educacionais preveem a gestão democrática e participativa, a discussão dos problemas com os estudantes não ocorre” (Archangelo 2018, p.172). A ação pauta-se no cumprimento de leis, e não em atividades dialógicas, segundo a autora, fato que decorre do desconhecimento/fragilidade no modo de pensar/agir dos responsáveis, visto que “a postura da gestão escolar indica a disciplina dos “corpos dóceis” (Foucault, 2009, p. 131) como objetivo da educação” (Archangelo, 2018, p.174).

Com relação à tese desenvolvida por Azevedo (2018), o pesquisador menciona que o aprendizado da teoria e prática da negociação se dá a partir das vivências dos participantes, e não da forma posta nos cursos de Direito, cuja construção é positivada, conteudista e dogmática.

Salta aos olhos a definição de Direito utilizada pelo pesquisador, com base em Boaventura de Sousa Santos, “como um conjunto de práticas, processos, princípios e normas de prevenção e resolução de disputas” (p.25) embasando a tese por meio do ensino participativo. Interpretamos que o pesquisador assume dentre seus referenciais a premissa freireana sobre o inacabamento do sujeito e indica o compromisso do Direito com a justiça social, fundamentando a necessidade da oficina de negociação. Acresce à tese a Pedagogia das Competências proposta pelo Projeto Tuning, tornando sua aplicação na oficina o objeto da pesquisa.

No entanto, o pesquisador se distingue da perspectiva desta dissertação na medida em que utiliza o referencial freireano sem se aprofundar em seus pressupostos, mantendo o foco no desenvolvimento de competências específicas e micro competências.

Ademais, entendemos que há uma contradição presente nos pressupostos teóricos dos dois aportes indicados por Azevedo (2018), visto que a Pedagogia por Competências traz em sua epistemologia uma raiz tecnicista e neoliberal, aspectos muito criticados por Freire.

Já Diniz (2018) traz a Problemática: como as instituições de ensino podem propiciar o desenvolvimento da cultura da solução pacífica dos conflitos a partir da inclusão de conteúdos nas disciplinas e na matriz curricular dos cursos jurídicos.

O pesquisador tem como objetivo: constatar a viabilidade de a educação jurídica contribuir para a mudança de cultura, e apresentar como proposta de intervenção a alteração dos documentos que regem o Curso de Graduação em Direito da faculdade alvo, com reformulação do Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e do Projeto Pedagógico de Curso (PPC), sugerindo que o “perfil do curso” seja modelo educacional, e dentre outras metas, ofereça uma formação que possibilite, aos alunos, acesso às técnicas de resolução de conflitos.

Diniz (2018) utilizou-se da proposta de Leonard Riskin junto à Faculdade de Direito da Universidade do Missouri-Columbia, com o intuito de alterar a matriz curricular de um curso de Direito, paradigma, a fim de que todas as disciplinas, em suas ementas, abordassem conteúdos referentes aos Métodos Extrajudiciais de Solução de Controvérsias (MESC). Desse modo, os alunos teriam acesso à temática na mesma proporção em que lidam com o conteúdo litigioso, ao invés de segmentá-la em apenas uma disciplina ou algumas horas.

Percebemos que, embora houvesse destaque sobre a formação humanista do egresso do curso, conforme o respectivo Projeto Pedagógico – como sendo capaz de harmonizar problemas, soluções e exigências sociais – as disciplinas, conteúdo e treinamento dos docentes foram o foco da dissertação.

A partir da proposta de mudança da matriz curricular, o pesquisador propôs que o incentivo aos docentes se dê por meio de treinamentos e capacitações, inclusive valendo-se de plataforma de ensino a distância, como ferramentas capazes de promover atualização rápida sobre as informações.

A pesquisa se desenvolveu demonstrando a separação na construção do Plano de Desenvolvimento Institucional, Projeto Pedagógico e Matriz Curricular. Não obstante traga a ideia de sistematização, o currículo humanizador deve ser amplo, envolver intencionalidade político-pedagógica e situações de aprendizagem para a consecução de um plano formativo (Saul; Saul, 2018). Portanto, não seria possível segmentar a alteração da Matriz Curricular do Projeto Pedagógico, na forma proposta por Diniz (2018). Como visto, não houve abordagem dos conflitos, tampouco de suas especificidades; a pesquisa se ateve ao modelo curricular do curso de Direito da universidade objeto.

Santiago (2019) apresenta um estudo referente às relações entre os conselheiros e a direção de uma escola municipal. Salta-nos aos olhos a seguinte colocação do autor: “A pesquisa demonstrou que tais relações são fundamentadas na lógica colonizadora do ‘manda quem pode, obedece quem tem juízo’, servindo de obstáculo para que o coletivo se auto-organize no momento das tomadas de decisões” (Santiago, 2019, p. 8).

A frase trazida pelo autor nos levou a perceber uma relação conflituosa na instituição, um indício da inexistência de diálogo; de consideração de ideias outras; de respeito e reconhecimento de um coletivo participativo. Ainda assim, os conselheiros escolares resistem e continuam insistindo em participar, em constantes movimentos de tensões e contradições, questionam a direção, objetivando participar da gestão. A pesquisa apresenta indícios de conflitos desenvolvendo aprendizagem. Uma aprendizagem com criticidade e politicidade, pressupostos também abordados no referencial teórico desta pesquisa.

Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (Freire, 1996, p. 36).

Novamente, os achados das pesquisas nos revelam a pertinência de se compreender o conflito como positivo, e não apenas como algo a ser combatido, com o intuito de anular “o outro”.

Em Souza (2019), compreendemos que os aportes teóricos privilegiam autores que estudam com profundidade os conflitos e a violência escolar, a exemplo de Álvaro Chrispino e Abramovay. Apesar do foco nas práticas no ensino superior para a resolução de conflitos, a autora traz concepções que convergem com esta dissertação, pois, segundo Chrispino (2007), a educação passou por um processo de “massificação”. E complementa que “antigamente, as escolas tinham alunos com perfis muito parecidos, [...] atualmente, este processo reuniu em um ambiente alunos com culturas, hábitos e vivências diferentes” (Souza, 2019, p.12). E mais,

Desde a Antiguidade, é notável a importância do conflito como fonte de mudança e crescimento do ser humano. Enquanto instrumento histórico, a Bíblia Sagrada descreve situações em que o conflito aparece como elemento inevitável em relacionamentos pessoais. Está diretamente ligado à evolução da espécie humana, tendo um papel importante na formação do caráter do indivíduo, em particular, e da cultura, em geral. O mais natural é interpretar o conflito como algo negativo, pois é feita a associação com experiências que geraram dor, frustrações e violência. Logo, o mais comum é tentar evitá-lo. No entanto, o enfrentamento do antagonismo não consistiria em um processo destrutivo, se existisse a consciência de que o desacordo é algo natural e necessário a vida em sociedade e que para resolvê-lo é preciso almejar soluções justas e não violentas. O ambiente escolar favorece o surgimento de conflitos, visto que recebe diversas pessoas, de origens e culturas diferentes, além de fatores internos (como a estrutura física e organizacional do educandário), e externos (como o contexto social) (Souza, 2019, p.12).

A pesquisa de Souza (2019) apresentou muitos indícios correlatos à presente pesquisa, haja vista nossa convicção de que conflitos são elementos da diversidade, que por sua vez é desveladora de saberes e possibilitadora de novos saberes. Portanto, a forma como os conflitos são trabalhados é fundamental para a efetivação de mudanças. Começamos, então, a delimitar o objeto deste estudo: o conflito como organizador de ações e intervenções educacionais pedagógicas.

Na sequência, Marroche (2019), em sua dissertação de mestrado profissional, apresenta um trabalho que traz o foco pedagógico, e “busca desenvolver ações que estimam a participação de todos em uma dinâmica dos círculos de aprendizagem formados por professores, atendentes e estagiários, vinculados ao Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE)” (Marroche, 2019, p. 8).

A autora estuda/interpreta as ações desenvolvidas nos círculos de cultura propostos por Paulo Freire, “tendo no diálogo um elemento essencial no processo

educativo, respondendo à exigência radical das pessoas que não podem se construir fora da comunicação”. E complementa: “O pensamento freireano traz conceitos articulados com objetivo de criar pontes entre a epistemologia de Freire e a educação infantil, a partir do diálogo” (Marroche, 2019, p.14). Nesse momento, julgamos pertinente trazer a conceituação desenvolvida por Gomes da Silva (2022):

O diálogo é muito mais que uma conversa sobre alguma coisa ou sobre um fato ocorrido. É uma interação, uma relação de cumplicidade, em que vínculos se estabelecem por meio de curiosidades, questionamentos, sentimentos e sentidos. É quando ocorre, coletivamente, uma permissão mútua de compartilhamento de ideias, esperanças e sonhos com a clareza da não repressão, julgamentos e/ou punições. É um espaço regado de falas e escutas carregadas de significações, um adentrar, por meio das palavras, num mundo cotidiano e real dos envolvidos (Gomes da Silva, 2022, p.143).

Observamos, na pesquisa de Marroche (2019), a consideração do outro em todo o processo educacional/pedagógico em que desenvolveu seus estudos, fato que também consideramos, pois compreendemos a existência humana na perspectiva coletiva, humana e solidária. Por fim, endossando a viabilidade da presente pesquisa, demonstramos o quanto a forma de acolher e abordar os conflitos tem potencial transformador. A autora conclui que:

A educação para paz é essencial na formação de professores e outros profissionais que trabalham com a Educação Infantil, pois cada vez mais as escolas estão recebendo alunos com comportamentos diversos, e muitas vezes entram em conflito com a sua própria prática por não saber mediar e lidar com a situação. A partir da pesquisa e intervenção foi possível desencadear ações importantes e significativas para o contexto da escola, despertando um novo olhar sobre os conflitos e a forma de resolvê-los. No ano de 2018 e 2019, os registros de ocorrências apresentaram redução significativa, permitindo considerar como uma influência positiva das ações desenvolvidas com a intervenção (Marroche, 2019, p.77).

Gimenez (2021) traz o ensino-aprendizagem do estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) na Educação Básica (Ensino Fundamental – séries iniciais). É importante ressaltar a ideia que a autora apresenta referente a Educação, pois segundo ela “A educação deve e necessita, portanto, estar sempre se resignificando, amoldando-se às novas necessidades” e complementa:

A escola contempla um singular mecanismo de capacitação do aprendiz para a compreensão do mundo que o cerca, ofertando prerrogativas para o aprendiz conhecer e construir ferramentas cognitivas indispensáveis à sua inserção ativa na sociedade em que vive (Gimenez, 2021, p. 17).

Segundo a autora, há necessidade de ensino-aprendizagem do ECA desde as primeiras inserções das crianças nas escolas, pois conhecerão seus direitos e deveres. O procedimento adotado foi o método hipotético-dedutivo em que a educação da referida norma nas salas de aula é analisada como mecanismo de construção da personalidade ético-social do pequeno cidadão, desenvolvendo um projeto de vida, influenciando seus próprios futuros e a sociedade (Gimenez, 2021, p. 18). Não há aprofundamento em aspectos e perspectivas epistemológicas pedagógicas, mas algumas contribuições sobre o tema que, por sua vez, serão abordadas em nesta pesquisa, no terceiro capítulo.

Gimenez (2021) acopla aos seus referenciais Paulo Freire, pois acredita que é necessário o conhecimento das leis para ser um sujeito autônomo e livre. Mas não enfatiza, nem considera, estudos referentes ao conflito.

Dando continuidade, em Prudente (2021), que trata especificamente da teoria e da prática de conciliação nos cursos de Direito, pudemos observar que a pesquisa evidenciou projetos pedagógicos de alguns cursos e conteúdos obrigatórios referentes ao tema de estudo. A autora pontua que

os resultados indicam o cumprimento das exigências legais quanto ao oferecimento de ao menos uma disciplina pacificadora. Contudo, a ausência de conteúdo obrigatório e a apresentação da matéria com carga horária reduzida sugerem a inexistência de programas eficazes para a formação não adversarial (Prudente, 2021, p. 7).

Adentrando à introdução e ao sumário do trabalho percebemos que há grande abordagem teórica sobre o tema, porém se descola desta pesquisa, motivo pelo qual não nos aprofundamos na leitura.

Embora Hespanhol (2022) tenha vinculado seus estudos à justiça restaurativa (JR), buscou analisar a formação dos facilitadores e as práticas formadoras. Segundo a autora, “tanto no âmbito acadêmico quanto pelo próprio Poder Judiciário, percebeu-se uma carência na discussão sobre o processo de formação do Facilitador em JR” (Hespanhol, 2022, p. 22).

Para o desenvolvimento da pesquisa, Hespanhol (2022, p. 28) relata que utilizou “a teoria desenvolvida por Paulo Freire (2005), quanto a educação libertadora e sua prática dialógica”. Contudo, ele reconhece que há diferentes vetores nos processos e práticas educacionais, podendo indicar aspectos de cunho conservador ou crítico, evidenciando como sendo um espaço de contradições, fato também reconhecido e considerado nesta dissertação. Segundo Freire (2005 [1979], p.149), no mundo, “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais”.

A autora aponta que há a necessidade de uma formação diferenciada da existente e que, assim, “a busca pelo conhecimento está intimamente relacionada ao objetivo da libertação, e, portanto, como afirma Freire (2007, p. 131), ‘a prática educativo-progressiva deve estar a favor da autonomia do ser dos educandos’ (Hespanhol, 2022, p. 159).

Embora a pesquisadora tenha desenvolvido sua tese em consonância e convergência com os pensamentos e concepção abarcados por esta pesquisa em curso, observamos que seu foco de trabalho se direcionou aos conteúdos relacionados ao processo de formação e nas “habilidades e competências que são necessárias ao Facilitador” (Hespanhol, 2022, p. 160). Ampliando essa proposta, esta pesquisa propõe a imersão nas características necessárias para abordar o conflito.

Com Nogueira (2022), em sua tese de doutorado, conhecemos um pouco das práticas pedagógicas desenvolvidas em uma unidade da Fundação Casa, local que abriga jovens infratores com idade inferior a 18 anos. O autor buscou evidenciar ações socioeducativas com viés humanizador. Segundo Nogueira (2022, p. 07) “A pesquisa revelou que as práticas pedagógicas são a essência e o sentido de existência de uma instituição socioeducativa”, em perfeita sincronia com nossa perspectiva.

A afirmação do autor nos fez adentrar um pouco mais em seus estudos, ocasião em que observamos que Paulo Freire tem grande relevância como aporte teórico do autor. O pesquisador traz, também, a perspectiva de Foucault nas questões referentes ao cuidado. Nada foi encontrado referente a formação específica dos profissionais que atuam nesta fundação (não era o objetivo da tese). O autor conclui:

Contudo, a pesquisa de campo evidenciou contradições e lacunas que permeiam o cotidiano dos adolescentes e educadores que vivenciam um contexto ainda com ações repressoras e violentas com base na Doutrina de Segurança Nacional do controle e disciplina e que tem novas formas de dominação como a conformação dos adolescentes as regras cidadã para o sucesso individual. Porém, neste cenário, a pesquisa revelou formas de resistências de educadores e adolescentes através do exercício de práticas pedagógicas humanizadoras capazes de promover circunstâncias de reflexões críticas e de ações transformadoras para o nascimento do homem novo pautado, na assimilação de novos valores que privilegie o humano e o coletivo (Nogueira, 2022, p. 110).

Possivelmente, a resistência ao trabalho problematizado e crítico seja uma reverberação de práticas educacionais alienantes e dominadoras que fizeram, e ainda fazem, parte dos sistemas educacionais brasileiros desde a colonização até os tempos atuais, não nos esquecendo de um longo período que vivemos e convivemos com a ditadura, engessando e adestrando todos os sujeitos.

Lembrando Franco (2003) isso seria pedagogia ou simplesmente uma regulação social? Para nossa convicção sobre educação, consideramos se tratar de um ajustamento social-político-organizacional o que nos instigou a desenvolver um capítulo com aprofundamento epistemológico sobre os aspectos pedagógicos necessários para transformarmos a abordagem dos conflitos.

Caminhando nos estudos, destacando outra categoria (Apêndice B, Quadro 6), selecionamos teses e dissertações que enfatizaram a escola, ou melhor, a violência escolar; a justiça restaurativa e a mediação de conflitos nesse locus.

Entendemos que nem sempre é viável realizar uma divisão/separação entre as práticas pedagógicas e escolas (aliás, isso é um quesito indissociável quando se trata de educação), porém julgamos ser necessário destacar alguns aspectos e estudos contextualizados.

Percebemos que se trata de um tema instigante e, possivelmente, em desenvolvimento/crescimento, visto que obtivemos apenas uma tese com ênfase diferenciada a esta questão, enquanto dissertações, encontramos um número maior.

Iniciamos, assim, com os estudos de Antonio (2019) que investigou práticas de tratamento dos conflitos em uma escola pública municipal em Guarulhos/SP e analisou as manifestações da comunidade escolar envolvendo os conflitos e justiça. Justificando o estudo, a autora faz uma ponderação, com a qual concordamos, no

sentido de que “a escola, junto com outras instituições, tem papel fundamental na construção e direcionamento do mundo social” (Antonio, 2019, p. 17).

Tendo em vista que o principal referencial teórico da autora é Pierre Bourdieu, seus estudos permeiam o *habitus* dos sujeitos, especialmente, no que tange às relações de poder e noções de justiça, evidenciadas nas situações de enfrentamento do cotidiano escolar envolvendo a mediação e resolução de conflitos (Antonio, 2019).

Coerentemente com o referencial escolhido, Antonio (2019) ressalta a importância da escuta dos diversos sujeitos envolvidos, a fim de obter diferentes perspectivas, com o que concordamos. Outro aspecto levantado pela autora que julgamos ser relevante é a importância do currículo, que “pode tanto reproduzir a lógica de dominação quanto favorecer a criticidade, a liberdade e a emancipação” (Antonio, 2019, p. 25).

Não obstante a pesquisa de Antonio (2019) tenha sido enquadrada dentre as que abordam violência e mediação, a autora estabeleceu muitos vínculos e reflexões com o currículo oculto e a escola como “campo de disputa de projetos de sociedade” (Antonio, 2019, p. 26). Nesse sentido, ao final, Antonio (2019) conclui que a cultura escolar e as aprendizagens sobre relações de poder e justiça “precisam compor as estruturas das relações sociais estando pautadas nas discussões da equipe para que as ações, em especial, as de mediação e resolução de conflitos, sejam intencionalmente desenvolvidas a partir de princípios estabelecidos coletivamente” (Antonio, 2019, p. 163).

Atentos ao enfoque de que “o cotidiano escolar é profundamente marcado por contradições, conflitos, lutas, resistências e tensões permeadas pela demanda de uma escola mais justa e democrática” (Antonio, 2019, p. 164), certificamos a pertinência do nosso problema de pesquisa: quais os pressupostos necessários para que o conflito seja pedagógico?

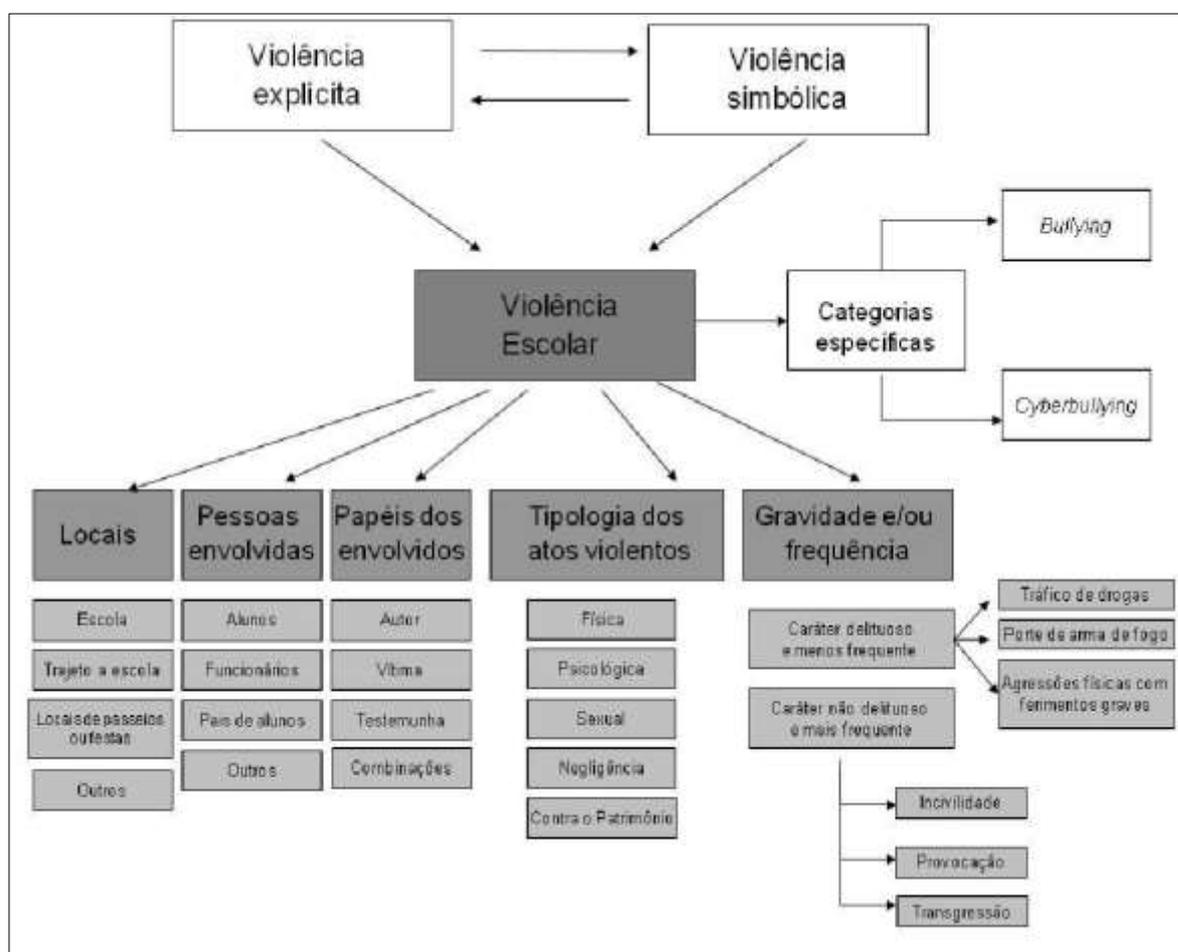
Continuamos o caminhar com Santos (2019) que, em sua dissertação, buscou analisar a gestão de uma escola técnica em esportes e as imbricações da violência nesse processo, pois, segundo o autor, o papel dos gestores de uma escola é fundamental para desenvolver mediações que possam amenizar as violências que, infelizmente, aumentam em número e grau dentro das escolas. Como relata Charlot (2002, p. 432): “Todavia, se a violência na escola não é um fenômeno radicalmente novo, ela assume formas que, estas sim, são novas”.

A seguir, trazemos uma citação utilizada por Santos (2019) que culmina com a perspectiva adotada por nós na construção dessa dissertação:

A possibilidade de uma ação administrativa na perspectiva de construção coletiva exige a participação de toda a comunidade escolar nas decisões do processo educativo, o que resultará na democratização das relações que se desenvolvem na escola, contribuindo para o aperfeiçoamento administrativo pedagógico (Hora, 1998 *apud* Santos, 2019, p. 12).

Diante do exposto, Santos (2019) faz uma síntese da estrutura e da configuração da violência dentro da escola. Na Figura 1, constatamos o quão complexo é o assunto.

Figura 1 - Configuração da violência



Fonte: Santos, 2019.

O autor busca analisar a figura para conceituar o que é violência, focando a sua atenção em aportes específicos sobre o tema. Santos (2019) explicita que, apesar do conflito não fazer parte de seus estudos, está presente na maioria das violências identificadas e conceituadas, e como sugere Chrispino (2007), nem sempre percebemos a existência do conflito logo no seu início, pois ainda nos falta a compreensão de que as divergências de ideias, se não forem geridas/mediadas, acabam em violência.

Entendemos que o ambiente escolar é repleto de diversidade, portanto, fértil de ideias divergentes, mas que o conflito não pode ser compreendido como sinônimo de violência. Santos (2019, p. 58), por sua vez, conclui que:

A escola tem papel preponderante na construção da participação, rompendo com a cultura do desprezo e a transferência de culpa. Através da participação engajada, cada sujeito se torna ciente de suas responsabilidades e juntos podem reivindicar seus direitos.

O autor menciona um termo sobre o qual nos debruçaremos: a cultura. Pois diante da percepção de que a violência se manifesta em diversos locais, com diversas pessoas envolvidas e assumindo diversos papéis, bem como, diversas formas; relacionando a violência explícita com a simbólica e a escolar, defendemos a ideia da necessidade de uma Cultura de Paz tensionando a realidade da cultura de violência. Mas, sobre o tema, nos aprofundaremos no próximo capítulo.

No trabalho de Marchetti, é interessante a referência feita a Chrispino (2004), afirmando que “o conflito é essencial para o desenvolvimento social e seus efeitos podem ser positivos se conduzidos corretamente, a fim de estabelecer relações de cooperação” (Marchetti, 2020, p. 35), uma perspectiva sobre conflito que corroboramos:

Conflito é toda opinião divergente ou maneira diferente de ver ou interpretar algum acontecimento. A partir disso, todos os que vivemos em sociedade temos a experiência do conflito. Desde os conflitos próprios da infância, passamos pelos conflitos pessoais da adolescência e, hoje, visitados pela maturidade, continuamos a conviver com o conflito intrapessoal (ir/não ir; fazer/não fazer; falar/não falar; comprar/não comprar, vender/não vender; casar/não casar; etc.) ou interpessoal, sobre o qual nos deteremos. São exemplos de conflito interpessoal a briga de vizinhos, a separação familiar, a guerra e o desentendimento entre alunos (Chrispino, 2002, p.16).

Para a autora, o conflito pode ser trabalhado por meio da mediação. “A mediação de conflitos pode reorganizar as relações sociais ou promover novas maneiras de cooperação, solidariedade, isto é, maneiras mais assertivas de resolver as diferenças pessoais ou em grupos” (Marchetti, 2020, p. 37).

Sucintamente, nos arriscamos a afirmar que essa mediação é um exercício dialógico e caminha pelas vias de uma cultura de paz. “Já a paz ou a não violência é decorrente de processos nos quais os conflitos são mediados, pelos pais em casa ou pelos professores nas escolas, através dos projetos de educação para a paz.” (Salles Filho, 2019, p. 308)

Dando continuidade, nos deparamos com um Relatório Crítico-Reflexivo “resultado de uma pesquisa centrada teoricamente na interface entre as áreas do Direito e da Educação e o lócus da investigação é uma escola de Ensino Médio de Pelotas pertencente à Rede Pública Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul” (Sebaje, 2020, p. 8). Alguns referenciais utilizados na pesquisa convergem com o do presente estudo, como Paulo Freire (1992, 1996, 2000, 2001, 2002, 2005 e 2011) e Galtung (1976), que já foi citado em algumas leituras que realizamos. Quanto a Callado (2004), no que se refere à Cultura de Paz, não nos aprofundamos.

Sebaje (2020) cita em seu trabalho a existência de 2 (dois) modelos de escolas de mediação: “O modelo tradicional-linear tem origem na faculdade de direito de Harvard e é de autoria de Roger Fisher e William Ury. Este método é oriundo de negociações cooperativas” (Sebaje, 2020, p. 44).

O objetivo da mediação estruturada é alcançar resultados concretos e soluções práticas no mínimo de tempo possível, enquanto que melhorar as relações entre os participantes não é visto, necessariamente, como algo importante. Uma abordagem estruturada tende a ignorar as emoções que aparecem ao longo da mediação [...] (Parkinson, 2016, p. 67).

Conforme o autor, o outro modelo, “propagado por Bush e Folger (2008), ou seja, o Transformativo, como o próprio nome sugere, pretende transformar os envolvidos”. Isso nos leva a crer que o ato de “fazer acordo” transcende, ou seja, pode ser considerado como conscientizador e crítico.

Outra pesquisa inserida no campo da educação preventiva, de Cunha (2021), chamou atenção com a seguinte pergunta: Como estudantes do Ensino Médio

avaliam a mediação enquanto estratégia adequada para a resolução de conflitos em cenários escolares? Enfatiza a perspectiva da promoção da saúde e dos direitos humanos, trabalhando com narrativas de alguns participantes de um projeto desenvolvido na Unidade Escolar, com fundamentos em Bardin.

Para a autora, a mediação de conflitos é uma oportunidade de aprendizagem e acolhimento para todos os envolvidos, como exemplifica por meio de uma narrativa participante: “você sente uma vibe legal, e ao mesmo tempo se sente, não poderosa de uma maneira ruim, mas de uma maneira legal. Você sente que está representando as pessoas que não podem estar sendo ouvidas naquele momento” (Cunha, 2021, p. 65). O achado em questão converge com o que concebemos.

A autora complementa, segundo Boff (*apud* Freire, 2021c, p. 9), “é uma permanente dialogação das pessoas entre si e de todas com a realidade circundante em vista de sua transformação” (Cunha, 2021, p. 76).

Muito nos interessou uma figura desenvolvida por Cunha (2021), denominada “rio da resolução de conflitos”. Analisando-a na perspectiva dos referenciais que estão sendo aqui utilizados, optamos por aproximá-la de uma trama conceitual, assumindo como um dos objetivos específicos desta pesquisa, sem deixar de questionarmos como seria a foz do rio.

Figura 2 - Rio da Resolução de Conflitos Escolares



Autor: Cunha, 2021

Citamos um trecho que remete às conclusões da autora:

O cotidiano posto pelos atores permitiu-me vislumbrar que a resolução de conflitos no âmbito escolar é possível e processual, como o é o ato de educar. E após navegar pelas interseccionalidades manifestadas nos contextos familiares, na latente pulsação do protagonismo juvenil intermediando projetos e relações, e pela evidente construção de cidadania e respeito aos direitos humanos, de forma intersetorial, depreendo, a priori, que intermediar a resolução de conflitos em âmbito escolar contribui para o autoconhecimento dos alunos e aprimora tanto as relações interpessoais quanto as sociais (Cunha, 2021, p. 95).

A cada análise dos estudos correlatos, percebemos que o objeto foi se revelando com maior nitidez, permeados com algumas nuances para considerá-lo sob um viés pedagógico. Além do objeto, o objetivo específico de construir uma trama freireana sofreu fortes influências do rio da resolução de conflitos e da figura sobre a violência feita por Santos (2019).

Freitas (2021), vinculando pressupostos da educação e da psicologia, teve como um de seus objetivos a construção de um “caderno pedagógico” (denominação dada pela autora), o qual teria a propositura de subsidiar o trabalho de professores/gestores nas escolas. Destacamos, com grande significação, um apontamento da autora que converge com os caminhos desta dissertação.

Dentre os resultados obtidos, destacamos que a literatura condensa os principais teóricos que abarcam sobre a violência escolar, no viés educacional, sociológico e/ou psicológico, ressaltando a temática numa perspectiva crítica-reflexiva e no âmbito preventivo, e não propriamente remediativo (Freitas, 2021, p. 8).

Cabe evidenciar que essa perspectiva está nos meandros de uma cultura de paz, a qual alimenta e é alimentada pelos princípios proativos e preventivos.

Quanto mais as condições sociais e humanas estiverem em desequilíbrio, não apenas em relação às guerras, mas nas situações de pobreza e miséria, nossa abertura para o outro será prejudicada, a empatia, relegada e o confronto, mais naturalizado (Salles Filho, 2019, p. 99).

Cada vez que nos aprofundamos nas pesquisas, a convicção da importância de o conflito ser compreendido como um dispositivo aliado a um processo

pedagógico ganha força e fundamento, deixando-nos curiosos e apreensivos em persistir nesse caminho, acreditando na possibilidade de transformação e recriação dos saberes/conhecimentos referentes ao objeto de estudo, ou seja, o conflito como ato pedagógico.

Para Freitas (2021) a educação também tem que atuar “com a finalidade de que e tornem sujeitos conscientes e dialoguem de forma problematizadora e crítica sobre a temática, pois nessa perspectiva desconstruiremos o ‘silêncio’ ou ‘naturalização’ vinculados à violência” (Freitas, 2021, p. 105). Reportamo-nos a Paulo Freire (1979, p. 33) para concretizar essa afirmativa: “Ser silencioso não é não ter uma palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz”.

Goss (2021) analisou a construção social da violência no Brasil, seu conceito e manifestações, trazendo a abordagem das Cinco Pedagogias da Paz (Salles Filho, 2019) como ferramenta metodológica para uma educação para paz, destacando: “Salles Filho (2019) e Rayo (2004) dizem que educar para paz não significa uma educação para estar precisamente em paz, mas, sim, uma educação em que incentive o diálogo para a solução criativa de conflitos” (Goss, 2021, p. 136).

A pesquisa possui um viés crítico, com base nas Epistemologias do Sul, valendo-se de Herrera Flores (2009) e Lilian Schwarcz (2019) para contextualizar o cenário histórico da violência, em grande medida, decorrente do colonialismo.

Violência por parte de alunos, professores, violência da escola como instituição, violência externa a escola (gangues, tráfico de drogas), violência estrutural (nível econômico em que vivem as crianças no Brasil), todas essas questões afetam as vivências e convivências de nossas crianças e professores dentro das salas de aulas. A partir de toda essa negatividade em que a violência está posta, percebemos o quão importante e relevante socialmente é a construção de uma educação mais democrática, mais justa e menos desigual (Goss, 2021, p. 158)

Em certo momento, indo ao encontro do que propomos na dissertação, a autora faz o seguinte questionamento: “Como vamos defender uma escola democrática e participativa, sendo que nossas raízes são de uma educação que impõem e reprime?” (2021, p. 137). O apontamento esteve presente ao longo da pesquisa como mirante epistemológico, demonstrando a necessidade de se desconstruir a cultura de violência presente, abrindo possibilidades para as próximas

gerações se posicionarem de forma crítica, científica e inclusiva, por meio da educação para paz.

A pesquisa constatou, mediante entrevistas, que as educadoras sentem necessidade de formação continuada, capacitação e materiais específicos para utilização em sala de aula. Apesar disso, o objetivo não engloba a apresentação de “receitas prontas de atividades de educação para paz, mas sim aguçar a vontade dos professores em abordar temas relevantes em sua rotina, trazendo questões pertinentes em suas aulas e que de alguma forma possam estruturar ações que transforme o pensamento” (Goss, 2021, p. 156).

Para tanto, propôs como abordagem as Cinco Pedagogias da Paz: Valores Humanos, Direitos Humanos, Conflitologia, Ecoformação e Vivências/Convivências sob a perspectiva do Pensamento Complexo de Morin, “promovendo a naturalização da paz em todo convívio social, resultando em reflexões críticas, criativas, proteção da dignidade humana e alcance de bens materiais e imateriais” (Goss, 2021, p. 17).

A autora conclui que se os conflitos forem mediados através do diálogo, em qualquer espaço social, “assumem um grande poder em relação a criatividade, a escuta e o respeito” (Goss, 2021, p. 159) o que nos traz forte indício sobre a necessidade e relevância de aprofundamento na forma de lidar com o conflito, como pretendemos nesta pesquisa.

Ao final desse grupo de pesquisas, Oliveira (2021) interpreta os projetos de uma instituição municipal de educação fundamental que, há mais de 20 anos, busca desenvolvê-los focando nos direitos humanos. É relevante evidenciar que os temas são escolhidos pelos alunos e são desenvolvidos trimestralmente. Os profissionais se inspiram na pedagogia freireana, pois, segundo a autora, compreendem que educar é um ato político e que não é possível deixar a realidade fora do contexto educativo.

A escola vai além de seus muros, e só assim poderá ser transformadora. É um trabalho participativo e integrado não só com a comunidade escolar, mas com os pais e a sociedade, de forma geral. A escola é um espaço de vivência dos direitos humanos. A boniteza do trabalho se revela na seguinte frase da autora:

Na escola Zacarias a compreensão e a prática desses direitos envolvem educadores, estudante, familiares e vivem como um local de alegria, cuidados, afeto e reconhecimento de todos como pessoas

de direitos, para além das hierarquias, papéis e funções sociais (Oliveira, 2021, p. 7).

A autora relata ainda que existem conflitos na escola, mas que, no entanto, são trabalhados e recorrentemente superados por meio da referida prática pedagógica: a pedagogia dos projetos. Talvez seja pertinente investigarmos o que é primordial para o sucesso, pois não acreditamos que seja, simplesmente, a pedagogia por projetos. Algo a mais pode ter influenciado, motivado, conduzido à efetivação desse sucesso. Quem sabe possamos refletir a respeito na presente pesquisa?

A partir da pesquisa documental, apresentada neste capítulo, pudemos identificar a situação atual do campo de estudo, o que vem sendo investigado, sob quais parâmetros e pressupostos e, principalmente, os aspectos controversos e relevantes para onde enveredaríamos a pesquisa em foco.

Especialmente o segundo grupo de pesquisas selecionadas contribuiu para a delimitação do problema do nosso objeto, de onde emergiram alguns objetivos. Ressaltamos a perspectiva desta pesquisa, que abrange os sujeitos e suas posições no mundo sob um viés histórico.

Portanto, reunir os conhecimentos produzidos e interpretá-los observando o contexto histórico nos fez constatar as lacunas, por dissertação e definição do objetivo específico: anunciar as condições para que os conflitos sejam utilizados como dispositivo de intervenção crítica e humanizadora.

Prosseguindo os estudos correlatos, adentramos em outra sugestiva categoria (Apêndice C – Quadro 7), muito próxima da anterior. Talvez pudéssemos torná-la única, mas optamos por mantê-la separada, respeitando os critérios de análise inicial, ou seja, as palavras com mais evidências no texto. Essa categoria tem como foco a cultura de paz e os direitos humanos.

Para a pesquisa em tela, nos aproximamos do conceito de cultura de paz trazido por Salles Filho (2016) como “o grande campo de atividades humanas que levam em conta um mundo melhor, mais humano, solidário, justo e sustentável” (Salles Filho, 2016, p. 14).

Explicamos isso, esclarecendo que perspectiva da Cultura de Paz e da Educação para a Paz envolvem aspectos e objetivos como os entendimentos das violências estruturais e violências diretas, que são fruto de questões relacionadas aos diferentes valores humanos.

Mas, ao mesmo tempo os valores humanos remetem à questão dos direitos humanos, entendidos como caminhos para as questões sociais amplas, relacionadas à democracia e liberdade. Os valores e os direitos humanos em sua construção adotam inevitavelmente, a perspectiva dos conflitos, inerentes aos seres humanos em sociedade e com valores universais e também valores relativos (Salles Filho, 2016, p. 15).

Desde o primeiro texto que apresentamos, a tese de Graça (2018), que desenvolveu seus estudos vinculados à educação não formal (núcleo de cultura de paz do bairro), já a consideramos pertinente, pois entendemos que a educação é ampla e complexa, podendo ser desenvolvida nos mais diferentes ambientes/espços, vinculada a um sistema educacional ou não. O autor cita alguns pontos importantes, entre eles: participação e democracia, pontos-chaves, também, na concepção abarcada pela presente pesquisa.

A Cultura de Paz, portanto, não defende 'qualquer tipo de paz'. A Paz precisa estar ancorada em valores fundamentais como a democracia, participação popular; defesa dos direitos humanos; acolhimento às diferenças étnicas; raciais; de opinião e de gênero (MATOS, 2003). Não pode existir Paz onde não há expressão aberta e honesta dos sentimentos e pensamentos (Graça, 2018, p. 30).

Entendemos que somente com esses princípios podemos percorrer um caminho que nos leve à emancipação, nos possibilitando fazer escolhas. Como relata Graça (2018, p. 31), “a verdadeira Paz acontece quando conseguimos dar voz aos pequenos e oprimidos”.

A Paz, dizemos com Paulo Freire no seu, “Pedagogia da Esperança”, não é dormir em paz com todas as injustiças e desigualdades do mundo e com os milhões de famintos e miseráveis que vagueiam pela terra (Freire, 2000). A paz em seu sentido dialético e científico é uma Paz Ativa, que possa caminhar de mãos dadas com a busca de justiça social e que se some à luta pela emancipação das mulheres; negros; índios e todas as outras minorias (Matos, 2012). (Graça, 2018, p. 30).

Sendo assim, compreendemos que trabalhar com a cultura de paz é perpetuar as possibilidades do esperar, sobretudo porque a paz, na perspectiva que adotamos, diverge de inércia e passividade, interrelacionando com os princípios anteriormente observados, quando destacamos que identificar os conflitos desde o seu início e a forma de abordá-los exige ação e, especialmente, reflexão.

Graça (2018), em seus estudos, diferencia conflito e violência, expondo que se o conflito é parte natural da vida, a violência não é. Ela é uma mácula das relações humanas e se alimenta da desigualdade, da exploração, das relações abusivas e de todas as formas de opressão (Graça, 2018, p.31). Segundo o autor, é pertinente que as diferenças sejam objeto dos trabalhos com os movimentos populares, lembrando-nos de mais um elo com Paulo Freire e os movimentos populares.

Graça também enfatiza o diálogo e a criatividade no desenvolvimento de ações para uma cultura de paz. Exercer a criatividade na solução dos conflitos é um saber precioso para a educação em Cultura de Paz. “A complexidade da vida e dos problemas cotidianos é inegável, mas é preciso acreditar em soluções inovadoras e dialogais para os conflitos” (Graça, 2018, p. 39).

O autor traz, constantemente, a lembrança de que “Educar para Paz Ativa é educar um ser em sua integralidade emocional; espiritual; política; democrática; cidadã e em todas as dimensões” (Graça, 2018, p. 39). Complementando, dentro da perspectiva do autor e deste trabalho, acreditamos ser relevante conceituar o que poderíamos associar aos MASC:

A mediação é um modelo de resolução de conflitos socialmente inclusivo porque rompe o paradigma de enfrentamento entre as partes, trazendo a ‘colaboração’ (co-laboração) como forma de resolver os impasses. Ela difere da centralização estatal na figura soberana do juiz, dando aos conflitantes a experiência de protagonizar a resolução de suas controvérsias [...]. Com o diálogo, ao invés de enfrentamento se constrói a comunhão de objetivos (Graça, 2018, p. 46).

Enfim, o autor conclui que “as mediações realizadas no núcleo ao longo de sua existência formam um corpo de experiências ricas em transformação emocional e educação afetiva” (Graça, 2018, p. 81), entendendo que, proporcionando vivências em Cultura de Paz, o trabalho com mediação de conflitos pode estar plantando a semente da transformação.

Em um contínuo caminhar investigativo, nos deparamos com os estudos de Pereira (2018), trazendo, por meio de uma história oral de professores participantes da pesquisa, a noção de justiça restaurativa e direitos humanos. Índícios nos levaram a interpretar que o foco da pesquisa não estava em conceituar justiça restaurativa, mas, sim, conhecer as narrativas dos professores sobre o tema em questão.

Fato interessante e a ser considerado em um estudo sobre conflito é a conclusão da autora no sentido do que o professor sabe ou faz em sala de aula está diretamente ligado à sua maneira de ser, envolvendo, portanto, suas decisões e comportamentos cotidianos, assim como nós também reconhecemos que os professores são sujeitos constituídos de vivências que influenciam não só na justiça restaurativa, mas também na compreensão dos direitos humanos.

Por outro lado, um trecho de sua conclusão nos salta aos olhos:

Embora tenha havido consenso sobre os benefícios da justiça restaurativa neste lócus, sobretudo, no que diz respeito à introdução do diálogo, a grande maioria identifica ser este um [...]trabalho realizado solitariamente, ou porque falta tempo e espaço para envolver todo o coletivo escolar na proposta, ou porque não há interesse por parte do coletivo em se envolver; ademais, identificam excesso de autoridade por parte dos gestores e dos professores na escola; consideram que não existe imparcialidade nas relações escolares; que a intervenção ao conflito geralmente se dá pela imposição da obediência, ou da confissão (Pereira, 2018, p. 324).

A autora ainda ressaltou que, para os professores, a justiça restaurativa ainda se baseia em apenas uma ação de se sentar e conversar; ainda é uma ação na qual não se efetiva o grande potencial transformador.

Sobre a tese de Santos (2016), antes de nos atermos ao conteúdo, faz-se necessário contextualizar as datas que constam na referência, uma vez que a pesquisa junto à BNTD foi realizada circunscrevendo dissertações e teses a partir do ano de 2018, e a pesquisa de Ricardo Goretti Santos esteve dentre os resultados.

Contudo, ao selecionarmos o texto na íntegra para leitura, observamos que a data posta em seu teor foi 2016, assim como, na indicação para citação. Por essa razão e pela relevância da pesquisa, optamos por manter o autor em reflexões textuais, fazendo menção à Santos (2016). Para elucidar o ocorrido, selecionamos a página extraída da pesquisa no site da BNTD.

Figura 3 - Tela do resultado de pesquisa do BNTD

Políticas públicas de efetivação da mediação pelo poder judiciário e o direito fundamental de acesso à justiça no Brasil

Busca verificar se as Políticas Públicas de difusão da mediação adotadas pelo Poder Judiciário brasileiro podem contribuir para a efetivação do direito fundamental de acesso à justiça no Brasil. Em termos teóricos, revela-se centrada no pensamento dialético. Em termos metodológicos, orienta-se pelo...

Nível de Acesso:	openAccess
Data de Defesa:	2018
Autor/a:	Santos , Ricardo Goretti 
Orientador/a:	Leite, Carlos Henrique Bezerra 
Banca:	Bussinguer, Elda Coelho de Azevedo  , Carvalho, Thiago Fabres de  , Chai, Cássius Guimarães  , Santana, Hector Valverde 
Tipo Documento:	Tese
Idioma:	por
Instituição de Defesa:	Faculdade de Direito de Vitória
Assuntos em Português:	Mediação Acesso à justiça Gestão adequada de conflitos Política Nacional de Tratamento Adequado dos Conflitos no âmbito do poder judiciário
Áreas de Conhecimento:	CNPQ > CIENCIAS SOCIAIS APLICADAS > DIREITO
Download Texto Completo:	http://191.252.194.60:8080/handle/fdv/237
<div style="border: 1px solid #ccc; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">Descrição</div>	
Citação:	SANTOS, Ricardo Goretti. Políticas públicas de efetivação da mediação pelo poder judiciário e o direito fundamental de acesso à justiça no Brasil. 2016. 410 f. Tese (Doutorado em Direitos e Garantias Fundamentais) - Programa de Pós-Graduação em Direitos e Garantias Fundamentais, Faculdade de Direito de Vitória, Vitória, 2016.

Fonte: BNTD, 2022.

O autor trouxe sua história de vida como vivência consistente ao tema, visto que, desde 2006, desenvolve atividades como pesquisador na Faculdade de Direito de Vitória, na qual o currículo do Curso de Direito, após uma alteração, acrescentou à formação dos alunos uma disciplina curricular obrigatória, voltada à Conflitos e Suas Soluções.

Segundo o autor, é ministrada para alunos do segundo período do Curso:

Trata-se de uma disciplina estratégica no contexto de uma política institucional de prestígio ao estudo da teoria e à prática da gestão adequada de conflitos por vias plurais de efetivação do direito fundamental de acesso à justiça (Santos, 2016, p. 16).

A hipótese da pesquisa foi a “consolidação da mediação como via de efetivação do direito fundamental de acesso à justiça, no âmbito do Poder Judiciário”, a qual, segundo ele, “passa pelo desenvolvimento de uma política pública nacional essencialmente democrática, participativa, transformadora, emancipatória e comprometida com a observância dos princípios e escopos da prática mediadora” (Santos, 2016, p. 20).

A observação feita pelo pesquisador vem ao encontro das considerações da presente pesquisa, de que a atuação com mediação de conflitos necessita ser coletiva e, antes de tudo, emancipatória. A partir daqui, ressaltamos a importância de refletir com mais profundidade sobre a emancipação por meio de uma abordagem coletiva dos conflitos, a partir das relações humanas, inerente às questões pedagógicas.

Santos (2016) utiliza os estudos realizados por Bauman e Morin para fundamentar sua tese, assim como teorias e aportes específicos das Ciências Jurídicas. O autor delimita os conceitos de violência e não violência, enfatizando a possibilidade de a mediação ser uma condição para a justiça e a paz.

Uma vez delimitado o conceito de violência e a dimensão do sentido e aplicação do princípio de não violência, será possível demonstrar os motivos pelos quais, rejeitando a passividade e a submissão, a mediação pode se afirmar como um método de ação não violenta capaz de converter relações conflituosas em relações de reconhecimento, pautadas na ética da alteridade, na justiça e na paz (Santos, 2016, p.120).

Outro achado que consideramos de suma importância, se nos aproximarmos da justa raiva⁷, é a agressividade, pois entendemos que, quando o conflito caminha

⁷ Uma importante força motriz para a superação da opressão social, pobreza, fome, mistificação da realidade, violência e de todas as outras situações desumanizadoras decorrentes das contradições sociais que o neoliberalismo gera. (Capella, 2021, p. 88).

para a violência, um dos aspectos primários é o desencadeamento da agressividade, como relata o autor:

agressividade é um instrumento importante de regulação de conflitos, na medida em que encoraja o indivíduo a aventurar-se na superação do medo que pode levá-lo a uma condição de passividade e dominação. Ela impulsiona o indivíduo a lutar pela afirmação e respeito aos seus direitos (Santos, 2016, p. 127),

Segundo Galvão (2008), o conflito é a sociedade viva, ou seja, em movimento.

Uma sociedade que se pretende sem conflitos é uma sociedade totalitária, onde prevalecem uma vontade e direção únicas. As sociedades democráticas se caracterizam pelo pluralismo e possibilidade de convívio entre as diferenças. A existência de canais de expressão dos conflitos e de meios pacíficos de resolução é um desafio central da democracia (Galvão, 2008 *apud* Santos, 2016, p. 133).

Cabe observarmos a definição de conflito pelo autor:

O conflito se insere na lógica do inevitável, pois surge naturalmente do convívio, da interação entre indivíduos, colocando-se perante eles como obstáculos a serem superados. Trata-se, portanto, de uma realidade da qual não é possível fugir. Além de naturais, os conflitos são elementos absolutamente necessários para a formação da autonomia e a transformação do indivíduo na relação com o Outro. Nesse sentido, se fosse possível imaginar uma sociedade desprovida de conflitos, ela seria totalitária (Santos, 2016, p. 133).

Então, consideramos a existência da relação dialética passividade/participação e, também, dominação/alienação. Tudo dependerá da forma como os conflitos forem trabalhados, ou seja, pela lógica da dialogicidade ou do silenciamento, ressaltando que “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão” (Freire, [1970] 2014, p. 108). Portanto, o outro sujeito está, novamente, em contexto.

Assim, conforme o autor, faz-se necessária a ruptura com a possível existência de uma cultura da violência; a instauração/criação/desenvolvimento (nesta pesquisa utilizamos o termo construção) de uma outra cultura.

[...] formação de uma cultura mediadora na sociedade e entre os profissionais do Direito, mediante o desenvolvimento de uma pedagogia da mediação aplicada ao meio ambiente escolar e ao

ensino do Direito, pautada na ética da alteridade e da responsabilidade, na gestão coexistencial, autônoma, dialogada e não violenta de conflitos (Santos, 2016, p. 08).

O trecho confirma a necessidade do objeto de estudo em foco nesta dissertação, trazendo fortes indícios de como seria uma cultura de paz, que se apresenta também como um outro objetivo específico.

Nos estudos de Garcia (2021), observamos a relação feita pelo autor entre Justiça Restaurativa (pressuposto de uma cultura de paz) e a disciplina de filosofia, que tem como centro das discussões os paradigmas sobre moralidade, fundamentados pelo filósofo Immanuel Kant. Para o autor,

a defesa de Kant de que a moralidade deve ter validade universal traz grande contribuição para os procedimentos da Justiça Restaurativa, pois é uma referência sobre a ética, a moral e a justiça que estão correlacionadas com os valores refletidos em todas as práticas restaurativas realizadas (Garcia, 2021, p. 5).

A reflexão do autor considera a ética sendo indissociável da política e tendo como seu escopo a conduta humana; sendo a ética o hábito de ser e agir em um contexto individual e a política em um contexto social, enquanto a moral, ou os princípios morais, orienta a conduta humana por meio da razão, constituindo verdades socialmente estabelecidas.

Diante das colocações, aprofundaremos a reflexão sobre a validade universal da moral e da ética no capítulo sobre conflito. Afinal, de que ética falamos? Antecipamos que a ética pressupõe bom-senso, deve permear as relações e atribui responsabilidade, estabelecendo os valores e ações dos sujeitos. Porém, alertamos aqui sobre a necessária reflexão que se dará naquele capítulo: é possível existir uma ética universal?

Garcia (2021) relata que a Justiça Restaurativa “é um novo modelo de justiça voltado para as situações prejudicadas pela existência da violência” (idem). Ponderemos que, se a violência já está instaurada, o conflito não foi trabalhado. Assim sendo, em nossa compreensão, a justiça restaurativa não constitui *per si* um mecanismo preventivo de combate à violência, fato relevante quando enfatizamos ser o conflito uma possibilidade de aprendizagem coletiva, dentro de uma perspectiva de cultura de paz.

No comparativo feito pelo autor, em que aponta as abordagens da Justiça Retributiva (tradicional) e a Justiça Restaurativa, observamos a existência da intencionalidade preventiva com o trabalho na perspectiva restaurativa, mas no sentido de evitar a reincidência e/ou a escalada da violência. Um aspecto que nos salta aos olhos é a menção de que é uma forma educativa, portanto, poderia ser aprimorada a compreensão da JR, a fim de atuar antes da violência se instaurar.

Quadro 1 - Comparativo sobre Justiça Tradicional e Justiça Restaurativa.

ABORDAGEM	RETRIBUTIVA	RESTAURATIVA
Forma	Punitiva	Educativa
Delito	Infração da norma	Conflito entre pessoas
Foco	Ofensor	Necessidades da vítima
Responsabilidade	Individual	Coletiva
Procedimento	Judicial	Diálogo
Finalidade	Estabelecer culpados e aplicar punições	Assumir responsabilidades e reparar danos

Fonte: Cartilha_JR 1ª 17.04.21.

Como relata Cortela (2019), o conflito vai além do seu aspecto negativo. Ele não pode ser um confronto, tampouco anular uma pessoa com a sobreposição de outra. Corroborando o posicionamento de Cortela (2019), mencionamos Sales (2010) como sugestão à forma de lidar com o conflito

[...] resolver as controvérsias através da mediação possibilita uma resolução de forma pacífica, amigável e colaborativa, sendo as partes envolvidas as responsáveis por solucionar as divergências. Com o intuito de oportunizar os atores envolvidos no conflito a tomar a melhor decisão sobre a resolução dos seus desentendimentos, a mediação se torna importante, pois 'a valorização das pessoas é um ponto importante, uma vez que são elas os atores principais e responsáveis pela resolução da divergência' (Sales, 2010, p. 131).

Desta forma, construir a melhor decisão é consequência das falas e escutas, do diálogo com e entre os envolvidos, considerando o contexto que estão inseridos.

Ainda no trabalho de Garcia (2021), encontramos um apontamento que vai ao encontro do nosso pretense objeto, afirmando a possibilidade de o conflito ter uma intencionalidade pedagógica:

O resultado auferido nas escolas com o aporte da Justiça Restaurativa articulado com os demais projetos pedagógicos desenvolvidos na Escola estadual Lino Villachá no percurso dos últimos anos (2017-2019) aponta resultados que merecem atenção no sentido da formação do ser humano para o relacionamento correto consigo mesmo, com o outro, com o meio ambiente e com o mundo (Garcia, 2021, p. 132).

Cabe enaltecer, ainda, em contraponto à perspectiva da JR formulada por Garcia (2021) que, vinculando os princípios da JR com os projetos pedagógicos, configura-se o caráter preventivo da violência. Ainda que tenhamos certa oposição à apresentação de materiais prontos que transpõe o conhecimento, cabe ressaltar a relevância do trabalho de Garcia (2021), pois deu origem a uma Cartilha (Garcia, 2021) direcionada às escolas, enfatizando como receber adolescentes e jovens que cumprem medidas socioeducativas.

Também vinculando a cultura de paz a uma disciplina escolar, Giardini (2021) traz essa relação no desenvolvimento do ensino religioso na escola, com abordagem interdisciplinar entre Educação, Sociologia, História, Direito e a inter-relação com a religiosidade, a espiritualidade e os valores humanos. Isto, porque a autora usa a teoria da complexidade, erigida por Morin, como principal referencial de sua pesquisa.

Primeiro ponto que a autora considera, e que enfatizamos, é que “vivemos em um mundo conturbado, no qual a violência e a falta de diálogo têm permeado as relações humanas de forma a modificá-las de acordo com cada contexto histórico, cultural, político e social” (Giardini, 2021, p. 17), fato que a fez refletir sobre a possibilidade de desenvolver um trabalho focado na cultura de paz.

Para Giardini (2021), com fundamento nos conceitos utilizados pela ONU, cultura de paz é:

[...] um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito em diversos aspectos como, à vida; ao estado democrático de direito; aos direitos humanos e liberdades fundamentais; e no compromisso à solução pacífica dos conflitos (Giardini, 2021, p. 18).

A autora acrescenta a esse conceito outro específico sobre educação para a paz.

O conceito de Educação para a Paz, segundo Jares (2002), revela-se como um processo educativo, onde serão abordados fundamentos baseados nos conceitos de paz e conflitos observados pela ótica positiva, de forma dinâmica, contínua e permanente, com vistas no desenvolvimento de uma nova cultura, ou seja, a Cultura de Paz, a fim de propiciar uma análise crítica e realística dos problemas sociais, com a finalidade de resolvê-los com afetividade e autonomia (Giardini, 2021, p. 19).

Tais conceitos sinalizam convergência com as perspectivas que apontamos no projeto de pesquisa, bem como com os objetivos que emergiram dos estudos correlatos, portanto, serão retomados ao longo dos próximos capítulos.

Complementando, Giardini (2021) formulou um gráfico com os marcos da educação para a paz, concluindo que “uma das dimensões pedagógicas mais efetivas para a Educação para a Paz construir esse percurso em prol da Cultura de Paz é a educação através dos valores e da formação humana” (Giardini, 2021, p. 39).

Relata, ainda, valores como “respeito, solidariedade, honestidade, gratidão, empatia, resiliência, bondade, afetividade, perdão, portanto, dimensões que não nascem prontas, mas cabe a cada um conhecê-las, buscá-las e levar ao outro, bem como aos atores educacionais colocá-las em prática” (Giardini, 2021, p. 39).

Quadro 2 - Marcos da Educação para a Paz

Marcos da Educação para a Paz	Incidência	Características	Enfoque
Primeira onda	Início do século XX na Europa e 1ª Guerra Mundial	Escola Nova= Caráter internacionalista + amplitude do modelo	Desde grandes problemas sociais até a transformação do meio escolar
Segunda onda	Final de 1945 com o nascimento e participação da UNESCO	Educação para a Paz + Educação em Direitos Humanos + Educação para o desarmamento	Melhora dos manuais escolares e o conhecimento mútuo dos povos
Terceira onda	Continente asiático, inicialmente no âmbito religioso	Não violência (Gandhi) + novo conceito de conflito	Dia Escolar da Não-Violência e da Paz Grupos não violentos
Quarta onda	Pós Segunda Guerra Mundial Estados Unidos (1959) Suécia (1966) Unesco (1981) Espanha AIPAZ (1997)	Pesquisa para a Paz (Galtung) = novos conceitos de paz = Paz positiva	A Educação para a Paz a partir da pesquisa para a Paz

Fonte: Giardini (2021).

Trazendo a literatura que fundamentou a pesquisa da autora, julgamos pertinente expor uma fala de Morin (2017, p.103):

O ser humano percebe o outro como um eu simultaneamente diferente e igual a ele. O outro partilha assim uma identidade comigo embora conservando a sua diferença. Quando aparece como semelhante carrega um potencial de fraternidade. Quando aparece como diferente, carrega um potencial de hostilidade. Daí os ritos de encontro com o outro, apertos de mão, saudações, fórmulas de cortesia, praticados para atrair sua benevolência ou desarmar sua hostilidade. (Morin, 2017, p. 103).

Giardini (2021) cita as cinco pedagogias para a paz⁸ possíveis de serem trabalhadas, evidenciando a pedagogia dos valores humanos, diante da situação crítica quanto ao comportamento escolar, com ações de indisciplina e violência. Por isso, reforça que “uma educação baseada em valores humanos parece inquestionável nas escolas” (Salles Filho, 2019 *apud* Gardini, 2021, p. 41).

Considerando o referencial aqui adotado – o freireano – sob a perspectiva humanista, conscientizadora e libertadora, os estudos de Gardini (2021) dão indícios que merecem ser melhor investigados e podem compor outro objetivo específico. Um achado significativo foi um fluxograma desenvolvido pela autora, representando sua pesquisa, e que aproximamos de uma trama freireana.

Figura 4 - Fluxograma - Trama da Pesquisa

FLUXOGRAMA 1 – Fluxograma da interrelação entre Cultura de Paz, Educação para a paz, Religiões e Ensino Religioso



Fonte: Gardini (2021)

⁸ As *Cinco Pedagogias da paz* consistem em temas integrados para o desenvolvimento de uma Cultura de Paz, sendo elas: a Pedagogia dos Valores Humanos, a Pedagogia dos Direitos Humanos, a Pedagogia da Conflitologia, a Pedagogia da Ecoformação e a Pedagogia das Vivências/Convivências (Salles Filho, 2019).

Giardini (2021) considera que os eixos (cultura de paz, educação para a paz, religiões e ensino religioso) podem ser

considerados únicos, são independentes, pois se completam em si mesmos dado ao referencial teórico próprio, entretanto, se inter-relacionam, tornando-se interdependentes quando se busca atender ao objetivo central da pesquisa (Giardini, 2021, p. 124).

Entendemos que, mesmo que as setas do fluxograma não simbolizem uma relação dialética, ela pode ser percebida nos relatos da autora. Para esta pesquisa, trabalhar com conscientização e libertação, aspectos inerentes à dialética, é uma exigência.

Dando continuidade aos estudos correlatos, nos deparamos com Pauferro (2021) e sua interpretação referente aos projetos de uma escola pública que articula Projeto Político Pedagógico e gestão democrática organizada sob inspiração da teoria freireana.

Para elucidar a reflexão, de acordo com as leituras teóricas que realizamos, apresentamos um posicionamento sobre a gestão escolar, pautando-a na legislação vigente:

A gestão de sistema implica o ordenamento normativo e jurídico e a vinculação de instituições sociais por meio de diretrizes comuns. A democratização dos sistemas de ensino e da escola implica aprendizado e vivência do exercício de participação e de tomadas de decisão. Trata-se de um processo a ser construído coletivamente, que considera a especificidade e a possibilidade histórica e cultural de cada sistema de ensino: municipal, distrital, estadual ou federal de cada escola (Brasil, 2004,p. 25).

Para Pauferro (2021, p.7), a inspiração na teoria de Paulo Freire atende as exigências legislativas, pois

entende o educar como um ato político que não ignora a realidade existente para além dos currículos oficiais e dos muros escolares, reafirmando poder transformador da educação como exigência para a emancipação humana e da escola enquanto espaço privilegiado de uma formação em direitos humanos.

É um processo construído democraticamente. Segundo Oliveira, Moraes e Dourado (2017), estudiosos da gestão democrática:

A democratização da gestão é defendida enquanto possibilidade de melhoria na qualidade pedagógica do processo educacional das escolas, na construção de um currículo pautado na realidade local, na maior integração entre os agentes envolvidos na escola – diretor, professores, estudantes, coordenadores, técnico-administrativos, vigias, auxiliares de serviços – no apoio efetivo da comunidade às escolas, como participante ativa e sujeito do processo de desenvolvimento do trabalho escolar (Oliveira; Moraes; Dourado, 2017, p. 4) .

Ou seja, todos os sujeitos que, de certa forma, constituem o espaço escolar, se conscientes de seu lugar no mundo, como vimos falando, terão condições de engajamento crítico, participando ativamente na gestão.

O *locus* da pesquisa de Pauferro (2021) foi uma escola em que há relação horizontalizada e coletiva, onde o diálogo predomina, portanto, é democrática. As ações são definidas em reuniões de colegiados e assembleias, sempre com ampla participação da comunidade escolar. A autora evidencia uma frase que resume o pensamento da escola: “nada sobre nós sem nós” (Pauferro, 2021, p.144). Acentua, também, o olhar sempre atento aos excluídos; menos favorecidos; àqueles que precisam de atenção diferenciada.

Pauferro enfatiza que nem tudo são flores, no sentido de que há momentos de alegrias e tristezas; de animação e depressão. Dificuldades também fazem parte do processo, contudo a esperança sempre é preservada e incentivada. E os resultados são excelentes não somente na aprendizagem, mas predominantemente no convívio, reduzindo significativamente os atos de violência e depredação da escola.

Como pudemos observar por meio das pesquisas, o termo conflito está envolto por múltiplas conceituações, significações, sentidos e, principalmente, contradições. Abarca um emaranhado de situações que, algumas vezes, é singularizado e/ou simplificado, ignorando a complexidade que o permeia.

Indícios das pesquisas nos levaram a observar que houve dedicação na análise de conteúdo, disciplinas e ferramentas institucionalizadas para solução de conflitos. Em nenhuma delas o foco esteve em vivenciar ou se aprofundar nos conflitos.

Diante disso, percebemos que o conflito é um tema/assunto que requer muito estudo, detalhamento e posicionamento, o que nos permitiu interpretar que, como objeto de estudo, é pertinente e necessário diante da conjuntura social em que nos encontramos.

Outra interpretação relevante e significativa que nos saltou aos olhos foi o fato de que o conflito pode ser interpretado como algo positivo ou negativo, dependendo da intencionalidade a ele empreendida. Desse modo, o conflito pode ser um grave problema ou uma rica possibilidade de mudança e de transformações, dependerá sempre do posicionamento (de que lado estará) o sujeito organizador da ação que o envolve.

Neste seguimento, ao concluirmos os estudos correlatos, definimos que a análise dos cursos de Ciências Jurídicas e de MASC, bem como análise da formação de profissionais do Direito não estarão no centro do trabalho de pesquisa aqui apresentado. Contudo, utilizaremos teorias e institutos relacionadas ao Direito como contrapontos para esclarecimentos e para evidenciar nossa perspectiva.

Embora a análise deste capítulo tenha sido realizada separando-se as pesquisas, conforme as palavras-chaves e temas mais evidenciados pelos autores, a partir dos estudos correlatos, concluímos que tudo está interligado e precisa ser analisado de forma interdisciplinar, holística, assim como a vida é. Diante dessa percepção, construímos o objetivo principal desta pesquisa, ao vincularmos o conflito com a pedagogia, atrelando à justiça social e, portanto, à cultura de paz. Neste sentido, consolidando a humanização proposta pelo referencial principal: Paulo Freire.

Como mencionamos, um aspecto relevante dos estudos correlatos é a imersão dos objetivos específicos a partir dos pontos obscuros e discordâncias identificadas nas pesquisas analisadas. Seleccionamos, por fim, como objetivos específicos: compreender e questionar os conceitos que permeiam os termos conflito e pedagógico, a partir de um posicionamento progressista e com aproximação dos saberes da cultura de paz; anunciar a possibilidade de utilização do conflito como dispositivo de intervenção crítica; construir uma trama conceitual como ferramenta para o desenvolvimento do conflito pedagógico.

Sendo assim, para os estudos subsequentes, escolhemos não apenas o conflito como objeto de estudo, mas um conflito que, de acordo com nossa filosofia de vida e convicções, atenda às propostas progressistas e represente um dispositivo

educacional pedagógico que possibilite problematizações; reflexões; transformações. Ou seja, conflito que, sendo pedagógico, atua a favor da conscientização dos sujeitos, propiciando sua emancipação e autonomia e, principalmente, condições de liberdade de escolha em prol de um contexto social mais igualitário e equânime.

2 O CONFLITO, QUE NÃO É CONSENSO

Ao finalizar o capítulo anterior, nos questionamos: será que todas as pessoas têm a mesma interpretação sobre os fatos? Seria possível padronizar diagnósticos e respectivas prescrições de ação para amenizar os fatos geradores de transtornos violentos? Quando, como e por que as diferenças se tornam motivo de discórdia e discriminação? De que maneira podemos descrever e, de certa forma, conceituar o fenômeno conflito, presente em nosso cotidiano e nos mais diferentes contextos sociais?

Para tentar compreender e refletir sobre essas e tantas outras perguntas decidimos aprofundar e desvelar o potencial que permeia o termo “**conflito**”. Afinal, o conflito está sendo abordado? Como vem sendo abordado e compreendido?

Diante das descobertas e observações realizadas no capítulo referente aos estudos correlatos, e após definirmos o conflito como objeto de estudo, optamos por seguir o caminho da pesquisa pontuando considerações específicas sobre esse objeto. Provocados, após as descobertas, dúvidas e indagações selecionamos algumas perspectivas a serem aprofundadas.

Sendo assim, a proposta neste capítulo é de abordar o conflito a partir de temas evidenciados nos estudos correlatos, vinculando-o com os estudos teóricos, refletindo sobre as respectivas compreensões que emergiram.

Ressaltamos que, das pesquisas analisadas no capítulo anterior, ao mencionarem o conflito, selecionamos alguns temas que julgamos pertinentes com nossos objetivos, são eles: violência, os MASC, justiça restaurativa, direitos humanos, diversidade e democracia.

Lembramos que, assim como fizemos nos estudos correlatos, as divisões dos temas e respectivos subcapítulos correspondem a uma opção para facilitar a leitura e compreensão, mas não significa que os temas se materializam de forma isolada, pelo contrário, ao final, pretendemos estimular a identificação de possíveis conexões e tensões.

Embora muitos termos e, por vezes, temas se relacionem às Ciências Jurídicas e às Instituições Jurídicas, ressaltamos que serão relacionados dessa maneira porque a maioria dos conflitos ainda é abordada pelos profissionais do Direito. Ademais, considerando as exposições que constam nos Memoriais, sendo

coerente com nossa perspectiva, a pesquisa não poderia se abster de refletir, dentro das limitações do objeto, acerca do campo jurídico.

A priori, situaremos o conflito como uma dimensão da nossa realidade, que emerge da desordem, uma relação de disputa em decorrência da falta de compreensão e respeito sobre o diferente (Góes *in* Streck, 2019).

Conforme Mouly (2022), “conflicto es la oposición real o percibida de objetivos entre dos o más individuos o grupos⁹” (2022, p.14), afirmando ainda, com base em Galtung (2003, 2002), que os conflitos possuem, de modo geral, três componentes: atitude, comportamento e contradição.

Isso significa afirmar que atitude compreende as percepções e emoções das partes envolvidas, ao passo que comportamento é o mesmo que a conduta perante a outra parte; e, por fim, contradições são os temas/questões e as estruturas “por trás” dos conflitos (Mouly, 2022). Segundo Streck (1988, p.230), “O conflito não é acidente nesta sociedade, mas está indissolúvelmente impregnado na estrutura, podendo vir a ser também um elemento essencial na mudança”.

As reflexões vinculadas aos conflitos emergem de muitos elementos do trecho anterior, a saber: qual sociedade? Que estrutura? Qual mudança? Mudar para quê? Mudar em benefício de quem? Pretendemos, então, expor nos subtítulos a seguir como esses elementos atravessam os temas selecionados.

2.1 CONFLITO OU BRIGA?

Na primeira polêmica identificada, propomos a análise sob uma perspectiva ampla, considerando o pensamento do colonizador: judaico cristão, dicotômico, das polarizações, das punições e do controle, que fomentam discursos violentos por meio da vinculação identitária, ideológica; aproximando-se, de certo modo, da disciplina dos corpos dóceis, mencionada na pesquisa de Archangelo (2018).

Observando as relações humanas diárias, percebemos que, no senso comum, o conflito é uma palavra temida e compreendida negativamente. Em geral, o conflito passa a ser definido como embate, assumindo uma perspectiva de competitividade na qual apenas uma das partes poderá ser vencedora, sobrepondo-se à outra.

⁹ Conflito é a oposição, real ou sentida/percebida de objetivos entre dois ou mais indivíduos ou grupos.

A aproximação com a perspectiva da violência pode situar-se na etimologia da palavra conflito, conforme Martinez (2020), proveniente do latim “*conflictus*: choque, disputa, combate, turbar, inquietar, ser maltratado, atormentado y, *confligio*: chocar, confrontar, entrechocarse, lutar, combater, estar *en conflicto*¹⁰”.

Conflito derivado da ideologia tecnocrática-conservadora que o associa com algo negativo, não desejável, sinônimo de violência, disfunção ou patologia e, conseqüentemente, como algo que é necessário corrigir e sobretudo evitar (Jares, 2002, p. 132).

Dessa forma, grande parte do problema encontra-se, portanto, na dificuldade em identificarmos o contexto em que se dá o conflito (Chrispino, 2007), pois nossas atitudes se voltam para resolver o ato violento que dele decorre, por vezes, agindo com a mesma violência. Logo, “uma forma de encarar os conflitos, mas não de resolvê-los. A violência elimina ou adia o conflito matando ou anulando a outra parte, mas não resolve o conflito” (Jares, 2005, p. 97).

Complementamos com a observação do estudo correlato de Santos (2019) sobre a complexidade da violência e sua relação com “questões sociais, aspectos familiares, contexto da escola, sua localização e atuação do poder público” (Santos, 2019, p. 18). Apesar da abordagem com ênfase na violência escolar, o autor destaca que, diante da complexidade da situação, a maioria das soluções se dá por meio da punição e repreensão.

O conflito mal gerenciado, administrado apenas pelas vias violentas, traz em si o entendimento de que a punição é a forma adequada de disciplinar; uma intencionalidade a partir de circunstâncias historicamente dadas: da escravidão e colonização de exploração, tendo se espalhado na sociedade contemporânea, naturalizando a cultura da violência e, recentemente, do cancelamento.

Neste momento em que escrevemos, alguns conflitos extremamente violentos envolvendo forte poder armamentício ocorrem pelo mundo¹¹ nos corroendo por dentro com tamanha dessensibilização e estremecendo nossa esperança.

¹⁰ *Conflictus*: choque, disputa, combate, turbar (causar ou sofrer perturbação, desequilíbrio, alteração da ordem), inquietar, ser maltratado, atormentado e incongruente: chocar, confrontar, embater(se), lutar, combater, estar em conflito.

¹¹ Ressaltamos apenas as que tiveram destaque na grande mídia, sem considerarmos as significativas disputas de terras indígenas: Guerra entre Rússia e Ucrânia – início em fev./2022 com ataques terrestres e aéreos da Rússia, aos quais chamou de “operação militar especial”. Guerra entre Israel e o Hamas – retomada intensa em out/2023 após invasão, pelo Hamas, de cidades israelenses na

As guerras atuais tornam-se duplamente destrutivas ao devastar vidas e sociedades, obrigando a um investimento de recursos que poderiam destinar-se ao desenvolvimento a longo prazo. Os conflitos armados têm um efeito desolador na população civil, especialmente as crianças. No período entre o final da Segunda Guerra Mundial e o início da década de 1990, o número de mortes causadas pela guerra dobrou com juros o de todo o século passado. Em muitas partes do mundo, os conflitos armados transformaram-se em um mal endêmico e acontecem exatamente naqueles países em que menos se pode permitir que isso aconteça. Parece claro que a pobreza e a falta de desenvolvimento alimentam o ódio e a escalada de hostilidades, e que a melhorias em áreas, tais como a nutrição, a saúde, a educação, a água potável e o planejamento familiar são peças-chave para reduzir as causas subjacentes de tantas guerras. Uma das características dos atuais conflitos armados é que a maior parte deles não acontecem entre os estados, mas no interior dos mesmos, questionando todo o direito internacional relativo à guerra. Se, no passado, as guerras tinham lugar no campo de batalha, atualmente há uma tendência que essas tenham como objetivo militar a população civil e que a violação sistemática dos direitos humanos de mulheres e crianças constituam uma instrumentalização bélica. (Rayo, 2004, p. 20).

O que nos leva à lembrança do *apartheid*¹², na África do Sul, como um dos conflitos que perdurou décadas, deixando um legado de conflitos, violências e desafios na sociedade pós-segregacionista, como: desigualdade socioeconômica, injustiça racial, tensões interétnicas e desafios de reconciliação nacional.

Diante do contexto de violência e opressão, a Comissão da Verdade e Reconciliação (CVR) foi estabelecida como um mecanismo para enfrentar as violações dos direitos humanos do passado e promover a reconciliação nacional. Ao investigar as atrocidades do *apartheid*, a CVR buscou revelar a verdade sobre o sofrimento humano, reconhecer as vítimas e suas experiências diante da opressão (Pinto, 2007).

A CVR da África do Sul exemplifica o papel crucial da humanização no processo de justiça transicional ao permitir que vítimas e perpetradores testemunhem perante a comissão, proporcionando um espaço para a expressão do

fronteira com a Faixa de Gaza. Confrontos entre o tráfico, milícias e a Polícia intensificados em set./2023 no Rio de Janeiro, Salvador e São Paulo, com instalação da Garantia da Lei e da Ordem – GLO em nov./2023.

¹² Sistema de segregação racial e discriminação que existiu oficialmente de 1948 a 1994. Este sistema impôs uma separação rigorosa entre as raças por meio de opressão institucionalizada, privilegiando a minoria branca em detrimento da maioria negra e de outras etnias.

sofrimento. Além disso, ao buscar a verdade e a reconciliação, a comissão estabeleceu um caminho possível para superar as divisões do passado e construir uma sociedade mais inclusiva e justa.

No entanto, a comissão enfrentou desafios significativos, incluindo críticas de que não atingiu plenamente seus objetivos de justiça e responsabilização, assim como, nas comissões da verdade instaladas no Brasil, pós regime militar. Apesar desses desafios, a CVR oferece importantes lições sobre a importância de enfrentar o passado, reconhecer a humanidade de todos os envolvidos e trabalhar para transformar as estruturas de poder que perpetuam a violência e a injustiça.

Em última análise, a CVR na África do Sul destaca o potencial transformador da humanização no enfrentamento da violência e da opressão. Ao reconhecer a dignidade e os direitos de todos os indivíduos afetados pelo apartheid, pavimentou o caminho para uma maior reconciliação e justiça social. A África do Sul é um caso emblemático de como a violência, a (des)humanização e a transformação social se entrelaçam em contextos de conflito.

Um exemplo, atual, de segregação, desumanização e violência escalada é a questão que envolve o estado Palestino e Israel, estritamente relacionada ao contexto histórico que permeou a África do Sul.

Apesar da relevância do tema, inclusive de sua relação e contemporaneidade com a escalada dos conflitos palestinos, não nos alongaremos, porque, sendo coerentes com nossa perspectiva de justiça e equanimidade social, para estabelecermos maiores reflexões, seria necessário adentrar em conceitos como amefricanidade (Gonzalez, 1988), diáspora (Zamora, 2023), racismo estrutural (Almeida, 2018), entre outros, como as considerações sobre nacionalismo, violência e conflitos que faz Munanga (2013, p.2):

Diante dessa violência, a opinião comum, formada com base em um olhar jornalístico ocidental e etnológico colonial, acostumou-nos à seguinte explicação, fundamentada num cenário em três atos: no início, havia uma África pré-colonial, despedaçada pelas guerras tribais incessantes; em seguida, veio a Missão Civilizadora, por meio das potências coloniais que conseguiram, com muito trabalho e dedicação, construir o progresso e apaziguar as tribos selvagens; no último ato vem a África pós-independência que, por uma espécie de atavismo hereditário, retorna, após a saída do colonizador, ao velho tempo pré-colonial, caracterizado pelas incessantes guerras tribais que, por sua vez, seriam um atavismo das hordas primitivas que viviam permanentemente em guerra umas contra as outras. Tal

explicação, absolutamente simplista e enviesada, torna “natural” o estado de violência na África subsaariana e inviabiliza, conseqüentemente, qualquer tentativa de apaziguamento.

Seguimos, então, retomando à compreensão sobre violência a partir da teoria desenvolvida por Johan Galtung, sociólogo norueguês precursor nos estudos sobre Paz e Conflitos, trazendo a concepção de violência pelas palavras de Mouly (2022) e Salles Filho (2016), tendo em mente que “a violência está presente quando os seres humanos são persuadidos de tal modo que suas realizações efetivas, somáticas e mentais, ficam abaixo de suas realizações potenciais” (Salles Filho, 2016, p. 98). Ou seja, a violência reduz o homem à insignificância, desestimulando-o.

Evidenciada pelo sofrimento físico e/ou psicológico direcionado, tem-se a violência direta, aquela que ocorre em nosso cotidiano e podemos identificar um responsável/autor, é um evento, por exemplo: insulto, homicídio, briga.

Em termos jurídicos atualmente vigentes, a violência direta, em grande parte, está descrita na lei. Sendo assim, o estado define quais são os atos violentos e a eles equiparados, estipula o tratamento adequado, qualifica os responsáveis e atribui as respectivas punições, bem como, quais instituições terão competência e capacidade para abordar, gerir, punir e custodiar os envolvidos.

Por outro lado, a violência indireta ou estrutural “*es la violencia que se encuentra en las estructuras desiguales de una sociedad, las cuales niegan a ciertos grupos derechos importantes como la libertad de expresión o derechos socioeconómicos, impidiéndoles satisfacer sus necesidades humanas básicas*”¹³ (Mouly, 2022, p. 16), corroborando Rayo (2004).

Complementando, há a violência cultural, que legitima as anteriores e, juntamente, com a violência estrutural, compõe as raízes dos conflitos decorrentes da violência direta (Mouly, 2022). Assim como a estrutural, a violência cultural é perene, mais lenta, “são formas menos visíveis, pois se engendram no imaginário, no simbólico, mesmo que com igual grau destrutivo” (Salles Filho, 2019, p. 99).

¹³ É a violência que se encontra nas estruturas desiguais de uma sociedade, as quais negam a certos grupos direitos importantes como a liberdade de expressão ou direitos socioeconômicos, impedindo-lhes de satisfazer suas necessidades humanas básicas.

*la violencia cultural y la violencia estructural son procesos que requieren tiempo para formarse y cambiar. Así, para que la violencia directa genere violencia estructural o cultural, tiene que ser sistemática (violencia estructural) y normalizarse (violencia cultural)*¹⁴ (Mouly, 2022, p. 18)

Portanto, a violência estrutural decorrente da segregação social que motiva e beneficia a aquisição de bens, desumaniza, gerando cada vez mais violência, visto que, empobrece tanto que o sujeito perde qualquer expectativa positiva, confirmações cujos indícios estão nas pesquisas selecionadas no primeiro capítulo.

Em decorrência dessa concepção sobre violência, com o intuito de romper com a naturalização de conceitos segregantes e de promover um diálogo com todos os conhecimentos e sujeitos, nos aproximamos das Epistemologias do Sul, ampliando a reflexão a partir da nossa realidade e contexto.

Freire (2021c) relembra uma passagem que contribui com a justificativa em utilizarmos referenciais decoloniais:

Um dia, quando eu estava em Cabo Verde, o presidente disse uma coisa fundamental: 'Já fizemos a descolonização de nosso país, agora falta finalizar a descolonização de nossa mente'. Então é isso, expulsar o colonizador, inclusive através da luta dos colonizados; não é possível pensar, nem de longe, que apenas isso significou descolonização (Freire, 2021c, p. 134).

Como um relevante adendo, para entendermos as nuances das violências e construirmos uma perspectiva sobre conflito, ressaltamos os estudos de Benn Sander (1984), que colocava como critério a qualidade de vida humana, fundada em valores éticos, como a liberdade e a equidade. Para ele, a vida humana deveria superar, de um lado, a condição funcionalista e utilitarista associada à perspectiva do consenso, e, de outro, as limitações do determinismo histórico e sociológico relacionadas à perspectiva do conflito.

Portanto, complementando as pesquisas correlatas de Pauferro (2021) e Graça (2018), se a violência é mácula que se alimenta da desigualdade social e almejamos uma sociedade predominantemente pacífica, e não passiva, precisamos refletir,

¹⁴ A violência cultural e a violência estrutural são processos que requerem tempo para se formar e mudar. Assim, para que a violência direta gere violência estrutural ou cultural, tem que ser sistemática (violência estrutural) e normalizar-se (violência cultural).

também, sobre os conflitos sociais e como construiremos uma cultura de paz, ao invés de mantermos aspectos que legitimam e justificam a cultura da violência (Munganga, 2013).

Continuaremos as reflexões suscitadas pelos temas atravessados pela institucionalização - MASC e justiça restaurativa - que reproduzem uma verdade em detrimento da diversidade, impondo normas que nem sempre atendem à maioria da sociedade. Dessa forma, torna-se necessário compreendermos a correlação existente entre as conceituações sociais/educacionais e jurídicas que permeiam o nosso objeto de estudo.

2.2 CONFLITO OU PROCESSO?

Associamos este subitem, novamente, ao fato de que o conflito é abordado, em sua maioria, por meio da lei e suas instituições, recaindo na interpretação e atuação dos profissionais das Ciências Jurídicas e, por sua vez, do Sistema Judiciário. Estes acolhem as divergências emergentes das relações sociais, prescrevendo-lhes uma ordem para cumprimento, no intuito de estabilizar e solucionar relações conflituosas.

Uma das pesquisas correlatas que revelou indícios sobre a necessidade de compor este tópico foi a tese de Santos (2016), que estabelece uma relação entre a violência e a não-violência, indicando políticas públicas e a mediação como práticas possíveis para a efetivação da segunda. Ocorre que a mediação – MASC – também pode representar uma prática violenta, quando institucionalizada com foco nos processos judiciais e normas legais em detrimento das vivências dos envolvidos.

Para abordar sobre os conflitos transformados em processos, levados à análise do sistema Judiciário, identificamos os profissionais que atuam nessas instituições e que estarão diretamente envolvidos no tratamento dos conflitos: advogados¹⁵, membros do Ministério Público¹⁶, membros da Magistratura¹⁷ e conciliadores¹⁸.

¹⁵ Bacharéis em Direito com aprovação no Exame da Ordem dos Advogados do Brasil – OAB e vínculo ativo.

¹⁶ Promotores de Justiça e procuradores de Justiça.

¹⁷ Juízes, desembargadores e Ministros.

¹⁸ Nesse caso, optamos pelo reducionismo ao utilizar o termo conciliador para nos referirmos a todos os profissionais capacitados, conforme padrão curricular estabelecido pelo CNJ e pelo Ministério da Justiça, a lidar com os métodos alternativos de solução de conflitos (conciliação e mediação).

Fundamentando a perspectiva sobre o sistema judiciário, a normatização e a Teoria do Direito que permeiam as instituições que administram os conflitos, utilizaremos como referência Entelman (2002), Bittar (2022) e Santos (2016), iniciando com a seguinte contextualização:

*En la sociedad esta tal, no sólo los científicos y profesionales del Derecho sufren el efecto inhibitor de estructuras de pensamiento que se tornan em estereotipos. A todos los miembros alcanzados por el sistema les ocurre lo mismo*¹⁹. (Entelman, 2002, p. 53).

Conforme apontamos, o renomado jurista argentino afirma que o sistema jurídico representa um progresso na organização da sociedade, no entanto, ao restringir os métodos para se resolverem conflitos àqueles definidos pela lei e administrados pelo Poder Judiciário, delimitando também soluções, define-se um monopólio de conduta social (Entelman, 2002).

A consequência é a perpetuação, na sociedade, da concepção dicotômica que mencionamos anteriormente, pois Elteman (2002) aponta a existência de dois tipos de condutas: proibidas e permitidas. Assim, quando os sujeitos estão em enfrentamento social o pensamento que os permeia é “*quién ‘tiene razón’ para el Derecho*²⁰” (Entelman, 2002, p. 54).

Sob as normas regulamentadoras, em geral, os processos judiciais se constroem como um triângulo, cujos vértices que compõe a base representam autor e requerido/réu; e o vértice superior, que une os segmentos, representa o Juízo.

As partes diretamente envolvidas no caso conflituoso, na própria relação figurativa triangular ou piramidal, são exemplificadas frente a frente, mas poderiam ser compreendidas como se estivessem lado a lado. Para tanto, nos questionamos: seria um triangulo a composição perfeita ou um círculo?

À vista disso, afirmamos que as políticas públicas que institucionalizam os MASC e limitam a justiça restaurativa, utilizando o mesmo viés dos processos judiciais, representam mais uma face da violência que, na verdade, extingue o conflito incentivando a resignação ao invés da problematização.

¹⁹ Na sociedade estatal, não só os cientistas e profissionais do Direito sofrem o efeito inibidor de estruturas de pensamento que se transformam em estereótipos. Com todos os membros alcançados pelo sistema acontece/ocorre o mesmo.

²⁰ Quem está certo para a lei.

A resignação pode ser aliada do silenciamento, quando imobiliza o sujeito fazendo-o consentir com algo ou alguém, sem lutar pela transformação ou, ao menos, pela compreensão dos fatos. Esse posicionamento social, nomeamos de silenciamento ou mutismo.

Por outro lado, a problematização se aproxima da resistência e está vinculada à conscientização, termo freireano sobre o qual nos debruçaremos no próximo capítulo presumindo que “quanto mais alguém se conscientiza, mais desvela a realidade, mais penetra na essência fenomênica do objeto a ser analisado” (Torres, 2014, p. 75).

Ademais, apesar de não ter sido um tema evidenciado nos estudos correlatos, entendemos que as emoções e sentimentos também têm relevância na administração dos conflitos e a busca por vingança para reparar os danos sofridos, como vimos, também é resultado da colonização, da anulação do ser humano, do sofrimento advindo da relativização das diferenças e da individualidade.

Feitas as considerações iniciais, seguiremos refletindo sobre como os conflitos vem sendo abordados pelo Sistema Judiciário e suas leis/normas, lembrando que foi um tema relevante para as pesquisas correlatas, pois a maioria dos conflitos são judicializados.

2.2.1 Conflito e imposição

Partindo do entendimento de que o Direito consolida os estereótipos da sociedade com o intuito de organizá-la, precisamos refletir sobre qual tipo de sociedade queremos ser e à qual organização nos submetemos.

A fim de propiciar melhor compreensão sobre a influência do Poder Judiciário na abordagem dos conflitos, precisaremos adentrar em aspectos normativos e inerentes às Ciências Jurídicas. Bittar (2022), em sua obra, propõe mudanças significativas na forma de compreensão da Teoria do Direito, aproximando-a da Teoria Social e, especialmente, da Teoria Crítica, tendo em vista as significativas transformações sociais e culturais da atualidade.

Na mesma linha de Entelman (2002), Bittar (2022) complementa que o positivismo jurídico estimulado pelo racionalismo, superando o misticismo medieval, tem sua importância, mas restringiu o Direito às Instituições, acentuando a hierarquia das relações. Podemos confirmar a afirmação, detendo o olhar para as relações

abordadas pelo sistema judiciário, seja por meio de processos, seja pelos Métodos Alternativos de Solução de Conflitos - MASC, e perceberemos a consolidação da manifestação do Direito e da Justiça com exclusividade pelo estado.

Agravando a situação, o estudo correlato de Santos (2016) aponta a distância existente entre os cidadãos de baixo estrato social e a prestação jurisdicional do estado, ou seja, nos locais em que o estado deveria ser mais atuante para garantir justiça social, configura-se o descrédito, temor e intangibilidade deste por aqueles em razão da ausência de recursos financeiros.

Acrescentamos à subalternização do ser (Spivak, 2010), o desenvolvimento e a predominância do paradigma positivista e neoliberal fazendo com que as Ciências Jurídicas se afastassem das demais Ciências Humanas e Sociais, reduzindo-a à sua teoria e ignorando seus atores. Tal afastamento privilegiou o tecnicismo jurídico e tornou a compreensão das Ciências Jurídicas restrita ao universo das normas, isolando os demais fatores circunstanciais do mundo social, ou seja, o mundo objetivo do mundo subjetivo.

O questionamento que propomos não caminha no sentido de ignorar a técnica e o normativismo jurídico, mas no sentido de nos aproximarmos das relações humanas, “de desviar o foco de análise da validade para a eficácia, da legalidade para a política pública, do universalismo abstrato para o pluralismo, do cientificismo para a interdisciplinaridade, da hierarquia das leis para o diálogo das fontes” (Bittar, 2022, p. 214).

Em sua obra, Bittar (2022) faz menção à cultura das leis e do Direito na realidade brasileira, para além da historicidade da Teoria do Direito. Em consonância à nossa proposta, de denúncias e anúncios, o autor indica alguns aspectos sociais e respectivas sugestões para superação, utilizando, inclusive, a perspectiva freireana de superação.

Dentre os apontamentos de Bittar (2022), selecionamos o que mais se aproxima da nossa proposta de anúncio para superação da institucionalização da resolução de conflitos, que os terceiriza.

A ausência de ‘povo’ em processos de construção do poder e do direito, com ‘elos de democracia’ frágeis e sempre sujeitos ao período de ditadura e ‘supressão de direitos’, ‘violência institucional’, ‘retrocesso de direitos’, ‘retrocesso político’, ‘autoritarismo social’ e à cultura política do ‘golpe’ e ‘contragolpe’, a despeito do povo, da

diversidade das pessoas e das ideias, da atitude de prevenção de conflitos e da consolidação da democracia;

Rumo de superação: participação popular e fortalecimento da democracia. (Bittar, 2022, p. 254, grifos nossos).

Convidamos a relembra este trecho em sua leitura pelo capítulo específico, destinado ao assunto educação/pedagogia, quando abordaremos com maior profundidade a importância da pedagogia crítico-libertadora para propor a participação popular e fortalecer a democracia. Ainda sobre o aspecto que ressaltamos, é possível observar que Bittar (2022) evidencia a “ausência de povo”, atual retrato do sistema judiciário brasileiro, que, apesar de acolher todos os tipos de Direito por meio de variados tipos de processos – cíveis, penais, trabalhistas etc. – mantém uma estrutura de privilégios, hierarquicamente rígida e segregadora.

Assim, em geral, quando as partes acessam o Poder Judiciário, atribuem à Instituição e seus atores a responsabilidade integral na resolução dos conflitos, ao que nos referimos por terceirização. Em suma, o que a Teoria do Direito denomina heterocomposição, entendemos representar a sobreposição de uma perspectiva à outra, por meio das decisões do Poder Judiciário, configurando uma atuação violenta.

Não obstante existam juristas na caminhada pela retomada da ética, da moral, da democracia, da justiça social e da humanidade nas Ciências do Direito, tais como Bittar (2022), Santos (2016) e Petry (2018), apreendemos que, para melhor administração dos conflitos, são necessárias abordagens sociais mais amplas, presentes desde o início da vida do sujeito.

Alguns estudos, como a tese do jurista Alexandre Torres Petry (2018) demonstram a importância da formação dos profissionais das Ciências do Direito como caminho para superação dos desafios impostos pela institucionalização e terceirização dos conflitos. Nesta dissertação, anunciamos outro caminho, complementar.

Caminharemos, paralelamente à proposta de Petry (2018) defendendo “a colocação dos direitos humanos como o eixo central do ensino jurídico; a necessária incorporação dos postulados de Paulo Freire ao ensino jurídico; o compromisso com a transformação social; e a prática da ecologia dos saberes.” (Petry, 2018, p. 7), buscando uma abordagem horizontalizada dos conflitos que seja inclusiva, democrática, intercultural e comprometida com a efetiva transformação social.

2.2.2 Autocomposição: uniformizar ou organizar?

Até o momento, foi possível compreender, sob a nossa ótica, um pouco de como se estrutura e funciona a resolução dos conflitos que são levados ao sistema judiciário. A partir de agora, introduziremos uma perspectiva de autocomposição, um pouco diferente da que predomina dentre os operadores do Direito.

Acreditamos que a autocomposição pode ser considerada como uma forma de encontro das partes, por meio do qual conseguem vislumbrar alternativas que atendam aos interesses de ambas, sem a conotação de abrir mão de um interesse em prol do outro. Parece-nos que a mensagem de um interesse subjogado ao outro é significativamente diferente da ideia de construção de um consenso em que todos ganham (Aguiar, 2007, p. 29).

Contudo, como vimos, o Direito Processual Brasileiro, assim como, a sociedade, se desenvolveu a partir das experiências e das epistemologias colonizantes, desde as Ordenações Filipinas até a implementação das teorias e práticas dos Métodos Alternativos de Solução de Conflitos – MASC. Embora houvesse disposições sobre a indispensabilidade da tentativa de conciliação prévia, “não houve uma preocupação maior em relação ao significado e a abrangência das propostas” (Aguiar, 2007, p. 51).

Demandamos, então, como propostas aquelas, atualmente, compreendidas como métodos de autocomposição dos conflitos: a conciliação, a mediação e, por vezes, a negociação, pois também é analisada como método de composição. Apesar pesquisa se pautar em uma abordagem qualitativa, julgamos necessária a observação e análise de alguns dados para ratificar o distanciamento entre as normas e a sociedade mencionado no subcapítulo anterior.

Será que, ao longo do tempo, especialmente, desde a publicação da Resolução nº 125/2010, do Conselho Nacional de Justiça – CNJ, que instrumentalizou a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário, os conflitos reduziram ou aumentaram?

Estudos estatísticos desenvolvidos pelo CNJ, divulgados anualmente por meio do Relatório Justiça em Números, possibilitam vislumbrar a judicialização dos conflitos, a institucionalização dos MASC e refletir sobre sua eficácia. “A conciliação, política permanente do CNJ desde 2006, não apresenta evolução. Em 2021, foram

11,9% de processos solucionados por conciliação, valor similar ao medido nos anos anteriores” (Brasil, 2022, p. 309).

Com o intuito de concentrar as sessões de conciliação e mediação, bem como organizá-las para que fossem realizadas por força de trabalho²¹ especializada, a Resolução determinou a instalação dos Centros Judiciários de Solução de Conflitos e Cidadania – CEJUSC, vinculados aos Tribunais de Justiça dos estados (CNJ, 2010).

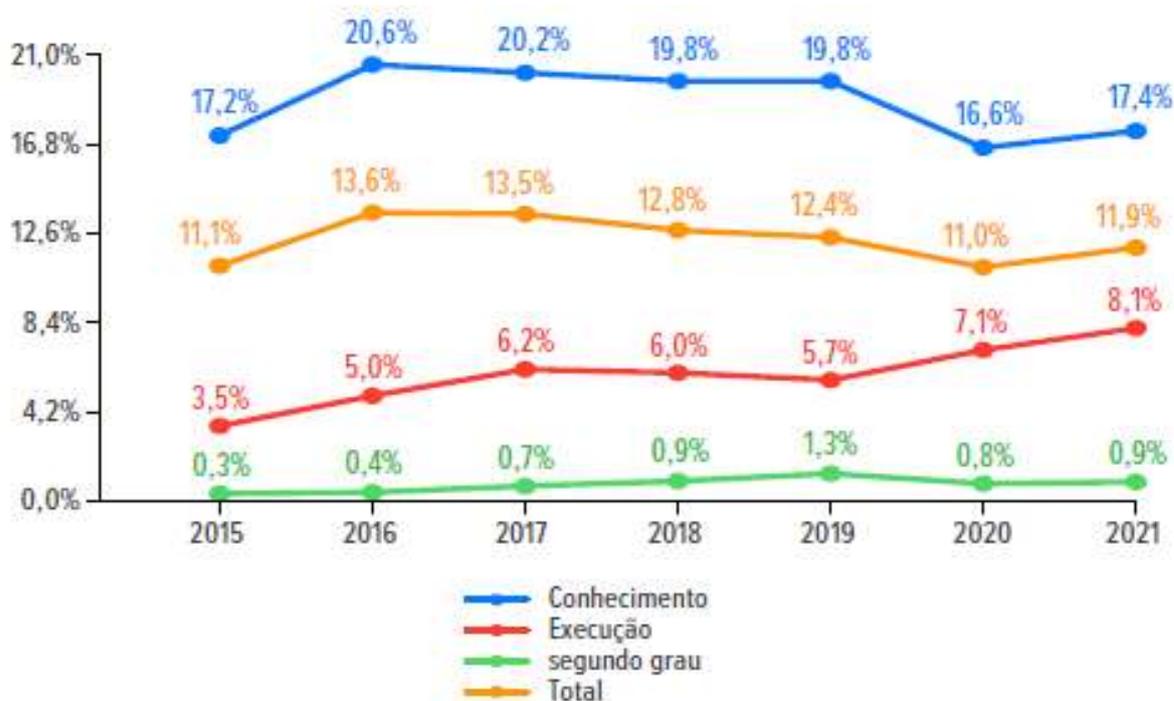
Na Justiça estadual, havia, ao final do ano de 2021, um total de 1.476 CEJUSCs instalados. [...]. Esse número tem crescido ano após ano. Em 2014, eram 362 CEJUSCs, em 2015 a estrutura cresceu em 80,7% e avançou para 654 centros. Em 2016, o número de unidades aumentou para 808, em 2017 para 982 e em 2018 para 1.088. (Brasil, 2022, p. 201)

Mesmo com a instalação dos CEJUSC, com aporte normativo crescente, incentivado pela Resolução CNJ nº 125/2010, e com a obrigatoriedade de realização de audiências prévias de conciliação²² nos processos judiciais, os índices de acordo são ínfimos, confirmando a premissa de que a institucionalização não foi capaz de minimizar os conflitos ou melhorar sua abordagem.

²¹ Por força de trabalho, devem ser entendidos os(as) servidores(as) efetivos(as), os cedidos, os requisitados e os(as) servidores(as) sem vínculo efetivo com a administração pública, assim como as demais categorias que integram a força de trabalho auxiliar, tais como terceirizados(as), estagiários(as), juízes(as) leigos(as), conciliadores(as) e voluntários(as).

²² Art. 334. Se a petição inicial preencher os requisitos essenciais e não for o caso de improcedência liminar do pedido, o juiz designará audiência de conciliação ou de mediação com antecedência mínima de 30 (trinta) dias, devendo ser citado o réu com pelo menos 20 (vinte) dias de antecedência. (Brasil, 2015).

Figura 5 - Série Histórica do Índice de Conciliação



Fonte: Brasil, 2022, p. 202

Além dos dados pertinentes aos meios consensuais de solução de conflito, cabe analisarmos o aumento ou redução de novas demandas judiciais, correspondentes aos novos casos de fase de conhecimento e de execução de títulos extrajudiciais.

Figura 6 - Série histórica do número de casos novos por mil habitantes



Fonte: Brasil, 2022, p. 113

É inoportuno, no momento, o aprofundamento no tema, mas é impossível deixar de destacar a análise sobre a produtividade feita no Relatório, uma vez que a perspectiva desta pesquisa lida com a materialidade histórica do sujeito. Nesse aspecto, outro segmento do judiciário passa a ser desumanizado: a força de trabalho.

Retomando, dos trechos selecionados, apesar de pontuais, enaltecemos que apenas a existência de normas é insuficiente para modificar a cultura de litigiosidade do ser humano e reduzir a transferência dos conflitos para o Poder Judiciário.

Ao falarmos de cultura, ressaltamos uma observação feita por Aguiar (2007) no sentido de que, desde a Constituição Política do Império²³ até o Provimento nº 953/05²⁴, a conciliação era desempenhada por pessoas sem qualificação para proporcionar o diálogo e o entendimento entre as partes. Ademais, as posições de conciliadores eram ocupadas por indicação, ou seja, assumiam o encargo cidadãos que representavam os interesses de determinada classe de poder.

Tal conduta, reiterada por anos, construiu no senso comum a insegurança sobre a idoneidade dos conciliadores e o possível pré-julgamento por eles exercido, além de desqualificar a prática diante dos resultados inócuos que apresentavam, como salientamos anteriormente ao mencionar Santos (2016), sobre a ausência da atuação do estado na sociedade marginalizada.

Portanto, a resolução dos conflitos por intermédio da sistematização proposta pelo Sistema Judiciário, valendo-se dos processos ou pelos MASC, da forma como vem sendo realizada, mantém o conflito na superficialidade. O distanciamento do conflito em detrimento de sua vivência, impossibilita que os sujeitos se envolvam na sua apreensão, superação e transformação, reificando e mantendo a cultura da violência.

2.2.3 Justiça: para restaurar ou transformar?

Igualmente selecionada a partir das pesquisas correlatas, a justiça restaurativa também foi tratada por algumas delas de forma ampla, com menção a

²³ Constituição Política do Império do Brasil, elaborada por um Conselho de estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I, em 25.03.1824.

²⁴ Provimento do Conselho Superior da Magistratura do esta do de São Paulo - Autoriza e disciplina a criação, instalação e funcionamento do “Setor de Conciliação ou de Mediação” nas Comarcas e Foros do estado.

práticas restaurativas quando são aplicados seus princípios em outros ambientes, como o escolar.

Para essa abordagem, selecionamos o livro de Daniele Cristina Bahniuk Mendes, resultado de sua pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Sociais Aplicadas na Universidade Estadual de Ponta Grossa, pois traz uma abordagem da Justiça Restaurativa à luz das Epistemologias do Sul e relaciona com os Direitos Humanos.

Nas sociedades onde o sistema jurídico ocidental substituiu ou suprimiu processos tradicionais de justiça e resolução de conflitos, a Justiça Restaurativa oferece uma estrutura apta a reativar tais tradições, que foram desprezadas pelos colonizadores europeus (Mendes, 2020, p.23).

Ressaltar o lugar de fala e da pesquisa de Mendes é importante porque faz-se necessário um zelo maior pelos Princípios da Justiça Restaurativa no exercício das práticas que vêm sendo implementadas no sistema judiciário e até mesmo nas escolas. Há que se incentivar a dialogicidade.

A Justiça Restaurativa, em oposição à Justiça Retributiva em vigor, visa o restabelecimento das relações por meio da participação e do comprometimento de todos os atores envolvidos no conflito, inclusive a comunidade, respeitando suas subjetividades e saberes próprios. Os conflitos são percebidos para além da violência direta, o objetivo é restaurar todas as relações afetadas, por essa razão, está em sintonia com a perspectiva de cultura de paz e de administração dos conflitos, ao invés de suprimi-los.

No entanto, a sociedade e a cultura predominante não estão em sintonia com os referidos princípios, pois já somos vítimas e reflexo do epistemicídio: “desaparecimento de práticas sociais que contrariassem os interesses dos colonizadores” (Mendes, 2020, p. 36). É crucial, portanto, problematizar as práticas que vêm sendo difundidas e romantizadas, fugindo do colonialismo do saber.

Ao nos reportarmos às origens da JR, na década de 70, temos, justamente, a valorização das vivências das comunidades, o que ressalta a importância de que nem todas as técnicas e modelos funcionais em um local, serão igualmente viáveis em outro. Então, será que o modelo implementado no Brasil respeitou as práticas tradicionais pré-coloniais ou, quem sabe, as práticas desenvolvidas em cada comunidade? Mendes (2020) traz uma resposta:

Ao contrário dos países do eixo do Norte, em que as comunidades se fortalecem e aplicam a Justiça Restaurativa, aqui no Brasil, ela vem sendo concretizada de forma verticalizada, do estado para as comunidades (Mendes, 2020, p. 57).

A realidade é que continuamos reproduzindo a hierarquização normativa, sob a roupagem de uma “falsa” justiça mais inclusiva e reducionista, ignorando que os conflitos não são fatos isolados, tampouco, que não representam somente a violência direta.

Indo ao encontro das leituras sobre a Comissão de Verdade e Reconciliação da África do Sul, especialmente em Pinto (2007), temos a relevância da Justiça Restaurativa baseada no perdão, mas, também, na concepção indígena de harmonia social: *ubuntu* - “um ser humano só é um ser humano por meio de outros e, se um deles é humilhado ou diminuído, o outro o será igualmente” (Tutu *apud* Pinto, 2007, p. 13).

Justiça, neste aspecto, torna-se um conceito mais amplo e ambicioso, que extrapola o caráter da coerção e retribuição para atingir os níveis de dignidade moral e social. A sociedade torna-se parte fundamental no processo, que inclui a vítima como protagonista. [...] Nem todos se arrependem, mas a confrontação com a vítima e com a conscientização dos danos que causou evita que posturas de negação se sustentem (Pinto, 2007, p.13).

Por essa razão, esta pesquisa propõe um diferencial para atuação com o conflito, justamente, a abertura do diálogo com os saberes próprios dos sujeitos e suas realidades, respeitando-os sem nos afastarmos das conjunturas sociais, abordando os conflitos com o intuito de emancipação, integração e desenvolvimento da autonomia, diferente do que está posto. O conflito é inerente à sociedade, sendo preciso compreender isso.

2.3 O CONFLITO: O MEU, O SEU, O NOSSO

Somos condicionados pela racionalidade posta, mas não determinados ao desprivilégio. Identificamos a necessidade de que o sujeito tenha condições de superar os desafios da sociedade moderna, que impõe sua perspectiva fatalista e

utilitarista; por meio da transformação dos conflitos que se apresentam, mudando a perspectiva.

Diante da importância que as relações humanas detêm nesta pesquisa, sob o viés da filosofia social e da teoria crítica, a Teoria do Reconhecimento desenvolvida por Honneth (2003) traz fortes indícios para compreendermos a origem dos conflitos que impulsionam os movimentos sociais. Embora reconheçamos a importância dos movimentos sociais, sua interconexão com os conflitos e sua capacidade de propor mudanças, não aprofundaremos essa perspectiva em virtude de sua complexidade e distanciamento do objeto da pesquisa, ainda que o conflito como ato pedagógico demonstre potencial transformador para as lutas sociais.

Planando sobre a teoria do filósofo alemão, percebemos que lhe interessam “aqueles conflitos que se originam de uma experiência de desrespeito social, de um ataque a identidade pessoal ou coletiva, capaz de suscitar uma ação que busque restaurar relações de reconhecimento mútuo ou justamente desenvolvê-las num nível evolutivo superior” (Nobre *apud* Honneth, 2003, p. 18).

Para compreendermos de que desrespeito o autor se refere, é importante considerar seu conceito-chave que é a tríade do reconhecimento para a realização humana: (1) do amor – referente ao reconhecimento que recebemos nas relações íntimas e afetivas, (2) do direito - reconhecimento das normas e direitos legais de um indivíduo na sociedade, incluindo igualdade perante a lei e direitos sociais e (3) da estima - reconhecimento do valor pessoal e do mérito de um indivíduo na sociedade, como elogios, respeito e admiração (Honneth, 2003).

Quadro 3 - Estrutura das relações sociais de reconhecimento

Modos de reconhecimento	Dedicação emotiva	Respeito cognitivo	Estima social
Dimensões da personalidade	Natureza carencial e afetiva	Imputabilidade moral	Capacidades e propriedades
Formas de reconhecimento	Relações primárias (amor, amizade)	Relações jurídicas (direitos)	Comunidade de valores (solidariedade)
Potencial evolutivo		Generalização, materialização	Individualização, igualização
Auto-relação prática	Autoconfiança	Auto-respeito	Autoestima
Formas de desrespeito	Maus-tratos e violação	Privação de direitos e exclusão	Degradação e ofensa
Componentes ameaçados da personalidade	Integridade física	Integridade social	“Honra”, dignidade

Fonte: Honnet (2003)

Segundo o autor, a forma como somos reconhecidos pelos outros traz influências sobre a autoestima e fortalece a autoconfiança. Se não recebemos reconhecimento adequado em uma ou mais dimensões, podemos experimentar alienação e distorções em nossa identidade.

Portanto, o reconhecimento parte de relações menores – a criança na/com a família – e mais afetivas, conforme o sujeito se desenvolve, se torna sujeito de direitos, ampliando suas relações. Outrossim, há uma trama existencial nas relações, sendo que a ausência de uma forma de reconhecimento pode influenciar as demais.

Honnet (2003), em seus estudos, argumenta que a luta por reconhecimento, portanto, uma perspectiva moral, é central para a transformação social e a superação das injustiças. A falta de reconhecimento, por sua vez, pode levar a conflitos e às lutas por direitos e igualdade, especialmente as lutas sociais como “processo prático no qual experiências individuais de desrespeito são interpretadas como experiências cruciais típicas de um grupo inteiro, de forma que elas podem influir, como motivos diretores da ação, na exigência coletiva por relações ampliadas de reconhecimento” (Honneth, 2003, p. 257). E complementa:

nesse sentido, o surgimento de movimentos sociais depende da existência de uma semântica coletiva que permite interpretar as experiências de desapontamento pessoal como algo que afeta não só o eu individual mas também um círculo de muitos outros sujeitos (Honneth, 2003, p.258).

Assim, interpretamos, por meio da teoria do reconhecimento, a importância do aspecto afetivo humano, a relevância da autonomia do sujeito e da emancipação; sendo que as duas últimas categorias se põem significativas por meio das relações sociais e da privação de direitos.

Graças à aquisição cumulativa de autoconfiança, autorrespeito e autoestima, como garante sucessivamente a experiência das três formas de reconhecimento, uma pessoa é capaz de se conceber de modo irrestrito como um ser autônomo e individuado e de se identificar com seus objetivos e seus desejos (Honneth, 2003, p. 266).

Apesar da influência que teve da Escola de Frankfurt e de estar imbricado com a teoria crítica, o autor desconsidera a interpenetração de alguns fatores relevantes na sociedade moderna, como o discurso neoliberal, a globalização, a alteração da relação capital x trabalho e entre as classes sociais, especialmente, as que sofrem com os desprivilégios e alienação.

Ainda assim, naquela época²⁵, deixou pistas de que “é na direção de uma semelhante interpretação retificadora dos conflitos sociais que aponta hoje uma série de investigações históricas cuja atenção está dirigida à cultura moral cotidiana das camadas sociais baixas” (Honneth, 2003, p. 262).

Por outro lado, Nancy Fraser, filósofa e teórica social contemporânea, é conhecida por suas críticas à teoria do reconhecimento desenvolvida por Axel Honneth, argumentando que ela não aborda adequadamente as questões de justiça distributiva e políticas de identidade, pois, muitas vezes, as injustiças de reconhecimento e distribuição estão interconectadas. Assim, “longe de ocupar duas esferas hermeticamente separadas, muitas vezes a injustiça econômica e a injustiça cultural estão mutuamente imbricadas e se reforçam dialeticamente” (Fraser, 2022, p. 32).

Fraser (2022) não se atém a um teórico ou teoria para conceitualizar a natureza das injustiças, mas explica que, no geral, a injustiça econômica vai ao encontro do compromisso com o igualitarismo; e a injustiça cultural ou simbólica, está vinculada a “padrões sociais de representação, interpretação e comunicação” (Fraser, 2022, p. 31) e diferenciá-las é importante para analisar os conflitos e as interferências mútuas.

Dentre as aproximações de nossa perspectiva com as desenvolvidas pela autora, em uma de suas obras (2022) está a busca pela justiça social e cultural, sendo que, dialeticamente, uma abordagem crítica deve integrar o social, o cultural, o econômico e o discursivo. Nesse espectro, a autora apresenta possíveis “remédios” e propõe

uma teoria crítica do reconhecimento que identifique e apoie apenas as formas de política de identidade que podem ser combinadas de maneira coerente com uma política de igualdade social identificando os dilemas que surgem quando se tenta buscar a redistribuição e o reconhecimento ao mesmo tempo (Fraser, 2022, p. 21).

²⁵ A obra original foi publicada em 1992, com o título *Kampf um Anerkennung*.

Surgem, então, além dos conflitos relacionais, os conflitos entre as abordagens na prática e suas articulações com a realidade quando, por exemplo, um grupo social requer remédios de reconhecimento e de redistribuição, demandando completa reconstrução das instituições e dos próprios grupos para superação.

Especialmente em sua obra intitulada *Justice interruptus: critical reflections on the “postsocialist” condition*²⁶, um conjunto de ensaios já publicados, a teórica faz uma reflexão sobre o contexto mundial após a queda do muro de Berlim e o fim da Guerra Fria, momento em que o mundo deixou de ser bipolar e passou a se compreender como multipolar. Para Fraser (2022), o deslocamento das reflexões sobre as injustiças distributivas para a esfera das injustiças de reconhecimento possibilitou a crescente mercantilização das relações, fortalecendo o capitalismo²⁷.

Naquele momento histórico, diante do desenvolvimento de um novo imaginário, Fraser (2022) relata a inexistência de uma visão progressista que represente uma ordem social justa, a fim de substituir o socialismo e servir como alternativa; a autora define algumas tarefas essenciais:

primeiro, interrogar a distinção entre cultura e economia; segundo, compreender como ambas se coadunam na produção de injustiças; e terceiro, como pré-requisito para solucionar injustiças, imaginar como as reivindicações por reconhecimento podem ser integradas às reivindicações por redistribuição em um projeto político abrangente (Fraser, 2022, p. 18).

Ainda que, passados 26 anos da publicação desta obra, imbuídos da teoria de Paulo Freire (1992), contemporâneo à Fraser, percebemos a atualidade de ambos e o potencial transformador de suas reflexões, sobretudo quando destacam a importância dos processos sociais e da perspectiva integradora, com o intuito de apreender e transformar.

Isto não significa, porém, de maneira nenhuma que, numa sociedade que, numa sociedade que assim viva a democracia, uma história sem

²⁶ Originalmente publicada por Routledge, em 1997.

²⁷ Notável, atualmente, o número de propagandas que utilizam as “políticas de identidade” com o intuito de beneficiar a marca, incentivando o consumo.

classes sociais, sem ideologia, se instaure, como proclama certo discurso pragmaticamente pós-moderno até mesmo onde nada ou quase nada disto ocorre. Neste sentido, para mim, a pós-modernidade está na forma diferente, substantivamente democrática, de se lidar com os conflitos, de se trabalhar a ideologia, de se lutar pela superação constante e crescente das injustiças e de se chegar ao socialismo democrático. Há uma pós-modernidade de direita, mas há também uma pós-modernidade de esquerda e não como quase sempre se insinua, quando não se insiste, que a pós-modernidade é um tempo demasiado especial, que suprimiu classes sociais, ideologias, esquerdas e direita, sonhos e utopias. E um dos aspectos fundamentais para a pós-modernidade de esquerda é o tema do poder, o tema de sua reinvenção que ultrapassa o da modernidade, o de sua pura conquista (Freire, 1997, p. 101).

Enfatizamos que, embora tanto Honneth quanto Fraser mantenham uma perspectiva de que os conflitos são elementos intrínsecos às relações sociais e podem ser motores de transformação social e promoção de justiça, compreendemos que esta última, por meio da problemática “reconhecimento, redistribuição e representação”, se aproxima da multiplicidade cultural e das lutas postas. Isto porque apenas a luta pelo reconhecimento – cultural ou simbólica – pode camuflar as relações de poder e dominação.

Portanto, Fraser (2007) destaca a necessidade de um modelo que possibilite a paridade de participação das pessoas, superando a subordinação e considerando que

é essencial a distribuição dos recursos materiais que permitem aos envolvidos a independência e voz política e um canal institucional de caráter cultural viável a todos, de forma a considerar todos igualmente (noção de respeito) e garantir oportunidades iguais de obtenção de estima social (Santos, 2017, p. 13).

É possível que tenhamos identificado um caminho viável para a emancipação, a partir do acolhimento emocional e desenvolvimento moral, proposto por Honneth (2003), passando pelas condições iguais de participação – paridade – conforme o modelo de *status* de Fraser (2007).

Porém, identificamos dois obstáculos: o primeiro, a tomada de consciência pelo sujeito para que consiga percorrer esse caminho; o segundo, a compreensão sobre desrespeito.

2.4 O CONFLITO ENTRE NÓS

Partiremos do entendimento de que, quando respeitamos, atendemos às necessidades e/ou as expectativas de alguém, reconhecemos, portanto, a existência do outro. Convidando a memória a revisitar os itens anteriores, lembramos que os conflitos refletem diversos tipos de desrespeito, muitas vezes culminando em violência direta, estrutural e cultural.

Analisando as necessidades, agora numa perspectiva mais ampla, temos como herança judaico cristã a dicotomia de bem e mal, certo e errado orientando a conduta humana, levando às polarizações, punições e ao controle, fomentando discursos violentos por meio da vinculação identitária, ideológica. Portanto, a violência estrutural, decorrente da segregação social, que motiva e beneficia a aquisição de bens, gera cada vez mais violência, visto que empobrece tanto que o sujeito perde qualquer expectativa positiva.

Nessa perspectiva negativa do conflito, somos fadados à desumanização. Ao nos desrespeitarmos e desconsiderarmos a coexistência com outro ser humano, passamos apenas a sobreviver. Mas é preciso existir, é preciso conviver, é preciso *ser mais* (Freire, 1967).

É preciso, porém, que tenhamos na *resistência* que nos preserva vivos, na *compreensão do futuro* como *problema* e na vocação para o *ser mais* como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação, mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos (Freire, 1996, p. 40, grifos nossos).

Freire (1967) relata, dentre seus princípios, que é condição humana *ser mais*, pois como sujeitos inacabados que somos, esse é nosso destino natural. Encontramo-nos, assim, numa concepção de mundo que possibilita alcançarmos o *status* de equanimidade e justiça social, garantindo o devido acesso dos direitos aos cidadãos.

No entanto, nos identificarmos como sujeitos de direitos e escolhas é um processo descolonizador. Enquanto o próprio sujeito não é visto com humanidade, não reconhece a humanidade, também não consegue enxergar no outro, sua

humanidade. No processo de conscientização, ou como relata Freire (1970), revolucionário, precisamos identificar as situações postas e as hierarquias impostas.

Para Freire (1970), a vocação para *ser mais* pressupõe a luta em favor da igualdade de direitos e da superação das injustiças. Portanto, quando falamos em conflitos, seja na perspectiva da Teoria do Reconhecimento (Honneth, 2003) ou na crítica apontada por Fraser (2022) admitimos, também, a ausência e/ou a violação da dignidade humana em algum aspecto.

O conflito que ignora a dignidade humana é o conflito que desrespeita a ética do humano. E de que ética falamos? Falamos da ética freireana (Freire, 1996), intrínseca à natureza humana e indispensável à convivência.

A natureza que a ontologia cuida se gesta socialmente na História. É uma natureza em processo de estar sendo com algumas conotações fundamentais sem as quais não teria sido possível reconhecer a própria presença humana no mundo como algo original e singular. Quer dizer, mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. (Freire, 1996, p. 11)

Segundo Mota (2022), definindo o ser humano a partir de Freire, “o ser humano não é uma abstração. É um ser historicamente datado e situado no mundo e com o mundo, incompleto e consciente dessa incompletude, empenhado na tarefa permanente da construção de sua humanização” (2022, p.153). Complementando, a autora enaltece o compromisso ético-estético-político de que o homem só pode ser se os outros forem.

A opção pela ética freireana se deu para não adentrarmos em minúcias de sentido e significado, considerando as divergências e aproximações existentes entre ética e moral, conforme a cultura e o tempo histórico predominantes. Partindo do pressuposto de que o ser humano é um ser de relações, a ética necessária é a que respeita as relações, sobretudo, os seres humanos em sua integralidade, tal como a ética sistematizada por Dussel (2000).

A Ética da Libertação (Dussel, 2000) propõe uma reflexão crítica sobre as condições materiais e formais em que vivemos, buscando além da definição de um conjunto de normas ou princípios a serem respeitados. Segundo o autor, a ética envolve a teoria e a ação na vida real, portanto, se relaciona à práxis com propósitos sociais e políticos para libertação daqueles que estão à margem da sociedade, os quais o autor chama de vítimas.

Freire (1967) e Dussel (2000) apontam como podemos agir diferente, sendo humanos, e não apenas animais, esses últimos, são capazes de ignorar o sofrimento ao se aterem à própria sobrevivência. “A opção ética ou a responsabilidade pelo outro é a condição a partir de onde tem origem a investigação; é a fonte ou o momento pré-originário” (Dussel, 2000, p. 475), pois é o reconhecimento da alteridade e a valorização da diversidade cultural e histórica, que promoverão uma ética global de solidariedade e responsabilidade mútua.

Habermas me dizia em Saint Louis, em outubro de 1996, que não esperava muito da normatividade da ética; eu tampouco, se acreditasse que a ética é a única causa que motiva as exigências que permitem desenvolver todo o processo de libertação das vítimas. Penso, pelo contrário, que tais motivações são pulsionais, afetivas, instaladas profundamente no superego crítico, frequentemente não intencional, desde conjunturas sociais apoiadas em valores culturais, em causas históricas, biográficas, de responsabilidade, solidariedade, etc., que a ética filosófica exprime articulada, arquitetônica e racionalmente por meio de princípios que subsumem essas estruturas não predicamentais sempre implícitas. Explicitá-las é nossa responsabilidade filosófica. (Dussel, 2000, p. 14).

A importância da obra de Freire, na perspectiva de Dussel (2000), é a proposta da transformação radical, que envolve a educação do indivíduo no contexto de sua própria libertação, enfatizando a necessidade de uma prática educativa que seja intrinsecamente ligada a propósitos sociais e políticos.

Neste sentido, ressalta a importância para uma ética crítica e para movimentos de libertação contemporâneos. Destaca seu papel fundamental na redefinição dos propósitos e práticas educativas, que devem estar alinhadas ao processo social e histórico de libertação dos indivíduos, especialmente os culturalmente marginalizados, ou seja, as vítimas.

Diante disso, a ética que optamos para conduzir a abordagem dos conflitos pressupõe (1) reflexão crítica a partir da perspectiva dos oprimidos, reconhecendo a

dignidade e os direitos próprios do outro; (2) afetação pela vulnerabilidade do outro, compreendendo a nossa corresponsabilidade; (3) ações para transformação das estruturas injustas e segregadoras em um horizonte utópico possível; (4) a solidariedade e a construção de comunidades igualitárias, em que haja respeito mútuo e cooperação.

De tal modo, ao falarmos em conflitos humanizadores, paira a perspectiva de respeito aos direitos dos cidadãos, acolhimento e valorização do ser humano a partir de seu próprio mundo, de sua história, de suas vivências e de seus saberes.

Adentrando na esfera dos direitos, consideramos que o capitalismo, por meio da consolidação das ideias liberais, distorce os princípios da liberdade, igualdade e fraternidade, instituídos pela Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, à época da Revolução Francesa – 1789, e consolidados pela Declaração dos Direitos Humanos - 1948.

Conforme Kruppa (2016), apesar da Revolução ter se desenvolvido com uma parceria estabelecida entre burgueses e trabalhadores, contrários à sociedade feudal, cada classe possuía interesses e percepções distintas. Reafirma a autora: “O liberalismo, ao colocar o indivíduo como centro, torna individuais as razões do fracasso, qualquer que seja ele, econômico ou escolar, impedindo que sejam vistas as razões sociais da desigualdade” (Kruppa, 2016, p. 55).

Na contramão, Freire (1970) retoma esses princípios essenciais de Direitos Humanos, na perspectiva da libertação do sujeito por meio da Educação, defendendo a igualdade como fundamento do seu humanismo, na medida em que o ser humano, ciente das suas diferenças, ao se relacionarem entre si e com o mundo, possam se reconhecer como sujeitos de direitos, respeitando uns aos outros. Segundo Freire (2021) o mundo é o primeiro “não-eu”.

É a presença do mundo natural como não-eu que vai atuar como estímulo para desenvolver o eu. E nesse sentido é a consciência do mundo que cria a minha consciência. Conheço o diferente de mim e nesse ato me reconheço. Obviamente, as relações que começaram a estabelecer-se entre o nós e a realidade objetiva abriram a uma série de interrogações, e essas levaram a uma busca, a um intento de compreender o mundo e compreender nossa posição nele (Freire, 2021, p. 27).

Reafirmando a premissa de que os conflitos surgem em decorrência do desrespeito da humanidade, o ato revolucionário para transformar o paradigma do

conflito negativo, deve começar pela compreensão da dimensão humana, pelo conhecimento e valorização dos direitos humanos, indo além dos privilégios e das desigualdades postas.

Complementando a crítica sobre o excesso de normativismo e institucionalização do Direito (item 2.2.1), trazemos o cenário de Direitos Humanos propagado por Joaquin Herrera Flores, espanhol que atribui complexidade ao tema, criticando a visão abstrata e defendendo que

As diferenças no acesso aos direitos humanos não devem ser escondidas, mas sim trazidas à tona. Os conflitos, a desigualdade e as injustiças são o próprio contexto de onde emergem, são distribuídos ou negados os direitos. (Mendes; Salles Filho; Soltoski, 2023, p. 87).

Se nosso horizonte é a humanização, nosso caminhar tem o intuito de desmistificar o conflito e sua relação direta com as tensões sociais e a judicialização, para tanto, a abordagem que nos acompanha é a da educação. Afinal, na vocação humana de *ser mais*, a educabilidade é inerente ao sujeito (Freire, 1970).

Ao falarmos de educabilidade, temos como princípio freireano o sujeito inacabado, portanto, passível de ser educado e, não, treinado. Segundo Freire (1996), no processo de educação, nos tornamos humanos na medida em que, conscientes da nossa condição de inconclusão, podemos transformar a realidade, recriá-la; diferente do que ocorre adestrando animais ou cultivando plantas.

Árvores e outros animais também são incompletos, porém não se sabem incompletos. Os seres humanos ganham com isto: sabemos que somos inacabados. E é precisamente aí, nesta forma radical da experiência humana, que reside a possibilidade da educação. A consciência de nossa incompletude criou o que chamamos de 'educabilidade do ser' (Freire, 2021, p. 26).

No caso do conflito, quando temos a conscientização da existência do conflito, essa experiência possibilita intervenções, remetendo-nos assim a pensar no processo educativo, o seja, na educação e na pedagogia. Mas o autor vai além, relatando que o ser humano é o único capaz de apreender, pois, sendo sujeito social e histórico, se distanciando da mecanização do ensino, é "sujeito crítico, epistemologicamente curioso, que constrói o conhecimento do objeto ou participa de sua construção" (Freire, 1996, p. 36).

O que Freire nos indica é que devemos caminhar sem nos enrijecermos com o aprendido e com a realidade posta, pelo contrário, na medida em que estamos *sendo*, atuamos no mundo e permitimos que o mundo atue sobre nós.

Nessa jornada, compreendida como o percurso e sua provisão diária, precisamos assumir uma postura cultural em que ponderamos as necessidades, contingências, conjunturas e as diferenças dos sujeitos envolvidos para que caminhemos juntos, a todo momento, até o objetivo final. Se não o fizermos, alguns de nós ficarão para trás, sofrendo com a solidão pelo desrespeito de suas diferenças, ocasião em que assumiremos a responsabilidade e a posição da reprodução da cultura da desumanização, do opressor (Freire, 1970).

Sendo assim, conforme Freire (2006), a vocação do homem de *ser mais* também pressupõe ser e estar no mundo e em relação com ele, nossa jornada não é solitária, embora às vezes caminhemos desacompanhados. Por essa razão, a postura assumida na jornada é cultural.

Hábitos, costumes, rituais e tradições; crenças e esperanças; técnicas, modos e processos; sobretudo valores da ética, como proposta, e da moral vigente – tudo isto forma a cultura, que, em cada momento histórico, revela o estado das forças sociais em conflito – ou, dele, boa parte (Boal, 2009, p. 33).

A cultura, da forma como expusemos, assume a perspectiva ampla, social, mas ao afinarmos o olhar para o sujeito, nos emaranhamos em suas vivências e reflexões. E, sob uma perspectiva prática, temos um espaço representativo da cidadania em que a práxis pode ocorrer (Gomes da Silva, 2014).

Seguindo o conceito defendido por Gomes da Silva (2022), vivências são experiências que marcaram, de algum modo, a vida do indivíduo; portanto, elas atravessaram suas crenças e concepções, influenciando as escolhas e transformações ao longo da vida. A autora afirma, também, que “quando não temos vivência sobre um fato, rapidamente esse será substituído por outro mais recente, não fazendo, portanto, sentido algum para nossa vida” (2014, p. 60).

Contudo, nem sempre as vivências serão resultado da reflexão sobre as experiências, mas há indícios de que são resultado de autoformação, haja vista que o sujeito percebeu a situação e foi interpelado por ela, transformando-se de algum modo e em algum aspecto.

Emerge, então, a percepção do potencial que o conflito detém como uma das relações dialéticas que constituem a pesquisa em foco: autoformação/formação. Ao escolhermos a palavra formar, pretendemos ir muito além de treinar. Também por essa razão o tecnicismo e o positivismo enraizados nas Ciências do Direito e respectivas instituições não servem adequadamente ao tratamento dos conflitos.

Conforme Gomes da Silva (2014, p. 75), “é num processo de fala, escrita e reescrita que novas significações podem ser dadas às vivências efetivadas”, considerando, ainda, que esse processo é um momento de autoformação. Contudo, diante da memorização tecnicista e do excesso de normatização, restam pouquíssimas oportunidades de autoformação ao sujeito, mesmo porque ele tende a reproduzir ao invés de recriar.

Cabe ressaltar o pensamento dialético em que nos baseamos, sem dicotomizar e tratar a autoformação como se anulasse a formação. Então, carente de momentos propícios para a autoformação, o que dizer sobre a formação do sujeito para lidar com conflitos?

Nesse momento, vinculando ao objeto de estudo, o conflito como ato pedagógico, as cinco pedagogias abordadas por Salles Filho (2019), considerando o pensamento complexo de Morin, também contribuem para a perspectiva desta pesquisa ao passo que compreendem o ser humano numa relação constante de parte e todo.

Esse é o caminho para pensar uma educação para a paz crítica, que reconheça e entenda a violência em suas diversas formas e valorize o conflito como elemento fundamental na redefinição das relações humanas em suas diferentes intensidades e contextos (Salles Filho, 2019, p. 295).

A formação, neste contexto, será utilizada numa perspectiva ampla, sem nos determos à titulação. A formação à qual nos referimos é a formação humana, permeada pela ética e democracia, aquela pensada “dentro da linguagem da possibilidade, em que o presente e o futuro podem ser criados e recriados, a partir de uma práxis social organizada coletivamente” (Saul; Saul, 2016, p. 33).

Para tal o saber-fazer da autorreflexão crítica e o saber-ser da sabedoria exercitados permanentemente, podem nos ajudar a fazer a necessária leitura crítica das verdadeiras causas da degradação

humana e da razão de ser do discurso fatalista da globalização.
(Oliveira *apud* Freire, 1996, p. 7)

Para tanto, retomando ao ensinamento de Boal (2009), acrescentamos que a cultura do conflito deve ser aquela que o acolhe e entende como sendo parte indissociável de todo sujeito, da sociedade. Logo, nossa denúncia refere-se ao modo como os conflitos vêm sendo abordados, uma vez que, segundo o autor, as culturas podem harmonizar ou evidenciar as diferenças, construir e transgredir a moral, sonhar a ética; precisamos, pois, combater o que nos leve à subserviência e aceitação da opressão.

Entendemos que há indícios pedagógicos nos conflitos. Os referenciais aportados e evidenciados nos remetem a esse anúncio, embora haja a necessidade de pontuarmos com maior clareza de que pedagógico falamos. Avançamos os estudos considerando que é preciso enxergar o conflito como potencial transformador, pois, nas palavras de Freire, “O conflito ilumina, o conflito te muda, te reeduca, te educa, inclusive, você tem que aprender a enfrentar o conflito para também não se machucar muito” (Memorial Virtual Paulo Freire). Ainda afirma que a melhor maneira será enfrentar a situação conflitiva, a fim de conhecer a si próprio, potencialidades e limites.

A partir de Mota (2022), “o ser humano é herdeiro (condicionado, mas não determinado) da humanidade que o antecedeu e semente de humanidade para os que ainda virão” (2022, p. 137); assim, pedagogicamente falando, almejamos ser sementes problematizadoras de conflitos, exercendo a vocação de *sermos mais* por meio da presente pesquisa, transformando as formas como lidamos com os conflitos.

Diante dessa perspectiva, o próximo capítulo traz como foco principal a pedagogia. A intenção é centrarmos-nos em aspectos que fundamentam a pedagogia à qual nos reportamos, visto que, como pudemos observar nos estudos correlatos, existem várias definições e conceituações referentes à pedagogia e, conseqüentemente, ao pedagógico.

3 PEDAGOGIA OU DOUTRINAÇÃO

Como anunciamos no capítulo anterior, esta reflexão será permeada por mais uma pergunta instigante: de que pedagógico falamos? Para tanto, criamos uma linha de raciocínio entre educação, pedagogia e pensamento crítico que, embora tenha aparência linear e consecutiva, enfatizamos serem interdependentes, interrelacionais; indissociáveis.

Assim sendo, este Capítulo tem como foco a educação, elucidações sobre a pedagogia na perspectiva crítica e sobre a relação dialética ensino/aprendizagem, características preponderantes em processos pedagógicos formais e não-formais. Anunciaremos os princípios necessários para que o conflito seja pedagógico.

Se antes falamos sobre o conflito em uma abordagem também relacionada à conquista dos direitos humanos, iniciaremos recordando-nos de um deles: o Direito à Educação, reconhecido pelo 26º artigo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e, a partir desse marco, diversos outros tratados, resoluções, conferências e declarações.

Contudo, vivenciamos momentos que nos impõem a necessidade de afirmação dos direitos humanos e reafirmação do nosso compromisso ético, portanto, político e social com sua efetivação. A positivação dos direitos humanos decorre de um processo de luta, de conquista, de sofrimento e de muito sangue derramado (Flores, 2009).

Considerando que a educação é um direito universal e indissociável do ser humano, é necessário expor qual é a compreensão sobre educação de que nos apropriamos, sem reduzi-la à escolarização. A educação em si é um fenômeno complexo, propicia momentos para ampliarmos conhecimento, estabelecermos interações, e ela não se limita a espaços institucionalizados ou formais.

Educação é tudo que nos afeta:

Existe a educação de cada categoria de sujeitos de um povo; ela existe em cada povo, ou entre povos que se encontram. Existe entre povos que submetem e dominam outros povos, usando a educação como um recurso a mais de sua dominância. Da família à comunidade, a educação existe difusa em todos os mundos sociais, entre as incontáveis práticas dos mistérios do aprender; primeiro, sem classes de alunos, sem livros e sem professores especialistas; mais adiante com escolas, salas, professores e métodos pedagógicos. (Brandão, [1981] 2007, p. 9)

Seguindo a perspectiva social, que também envolve o Direito, nos aproximamos da definição de Franco (2020, p. 2) ao afirmar que a educação “numa perspectiva ontológica é vista como um conjunto de práticas sociais que atuam e influenciam a vida dos sujeitos”.

Complementando a exposição apresentada no capítulo anterior, Haddad (2004) justifica a indissociabilidade da educação e do humano, ao mencionar o princípio freireano do *ser mais* e sua educabilidade:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer ‘ser mais’, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo (Haddad, 2004).

Com base em Freire, Saul (2015, p. 45) aponta que “a educação não pode ser mera transmissão de ‘conhecimento’, mas a problematização dos homens em suas relações com o mundo”.

Em sintonia com Franco (2020 e 2003), se considerássemos apenas a perspectiva epistemológica, teríamos a Educação como o objeto de estudo da Pedagogia, mas, como a educação é inerente ao ser humano, defendemos a Pedagogia sob a perspectiva ontológica e fenomenológica; pressupondo intercomunicação entre pesquisa e transformação, teoria e prática, consciência e intencionalidade. Tais concepções nos permitem avançar no sentido de que as práticas sociais que abordaremos são as práticas pedagógicas.

A condição humana nos possibilita o questionamento, então, qual pedagogia nos interessa? Ou melhor, quais práticas e para qual sociedade? Se, inicialmente, trouxemos a coexistência dos conflitos na sociedade, posto que inerentes ao ser humano e respectivas relações, a pedagogia que nos interessa é aquela que entrelace tais percepções.

Desse modo, interessam-nos as práticas pedagógicas que se distanciam da concepção de uma tecnologia social, com fins de regulação, dominação, domesticação ou mesmo doutrinação dos sujeitos a ela submetidos. Nossos estudos se baseiam na premissa de que a criticidade permite a relação dialética e formadora entre sujeitos permeados por relações de poder.

Nesse percurso, tal como o rio que acolhe a margem que o limita e conflita com a própria jornada, desaguamos na Pedagogia Crítico-Emancipadora que, para Gomes da Silva (2022), trata-se de

um campo científico que traz em seu cerne o pensamento crítico na/com a prática, não ficando apenas reduzido ao ensino e às formas de como ensinar. Para isso ela atua COM os seres humanos no mundo, num permanente processo de (re)construção de si e do seu mundo. Uma PEDAGOGIA que se faz CRÍTICA diante dos pressupostos da politicidade, da reflexividade e da dialogicidade.

O tensionamento crítico da ordem social se dá por meio de práticas pedagógicas críticas que possibilitem a conscientização gradativa do sujeito. Por sua vez, aqueles que se alinham a tal prática vislumbram a resistência, identificam as relações desiguais, agem contra as ideologias que reproduzem condições opressoras.

Saul (2015) afirma que a Pedagogia Crítica está comprometida com a transformação da sociedade, por meio de um processo coletivo de humanização, e defende como sendo seu objetivo “entender como se estabelecem as relações de poder por meio da produção, distribuição e consumo do conhecimento, em contextos concretos de política e prática educativa” (Saul, 2015, p. 44).

Do entrelaçamento e atravessamento de sujeitos, relações e mundo, concluímos que a Pedagogia Crítico-Emancipadora só é possível se permeada pelos pressupostos da politicidade, reflexividade e dialogicidade. Há que se ter cuidado ao interpretar politicidade, para que não enveredemos no tortuoso caminho da política partidária, sobretudo pela forma equivocada com que a sociedade, especialmente em tempos de *fake news*, tem se utilizado das frases freireanas.

Tendo em vista que o principal referencial utilizado é Paulo Freire, um dos fundadores da Pedagogia Crítica (Saul, 2015), ressaltamos que sua prática educativa parte da perspectiva dos oprimidos, aqueles que creem ser “‘naturalmente’ inferiores à classe dominante” (Osowski *apud* Streck; Redin; Zitkoski, 2019, p. 122).

Ao apresentarmos a divisão da sociedade entre classe dominante e dominada, esbarramos na necessidade de compreensão das regras existentes. E se a pedagogia que defendemos é a que estuda as práticas sociais, a prática pedagógica crítico-emancipadora não pode ser imparcial.

Não posso reconhecer os limites da prática educativo-política em que me envolvo se não sei, se não estou claro em face de a favor de quem

pratico. O a favor de quem pratico me situa num certo ângulo, que é de classe, em que divisa o contra quem pratico e, necessariamente, o porquê pratico, isto é, o próprio sonho, o tipo de sociedade de cuja invenção gostaria de participar. (Freire, 1992, p. 25)

Para Freire (1996, p. 36), “a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza”, lembrando-nos como a ética em respeito à humanização deve se manter firme no horizonte. E a prática humanizadora só é possível se estivermos lutando ao lado dos oprimidos, com o objetivo de buscar a libertação (Freire, 1970).

A pedagogia freireana faz uma opção clara por uma ética e uma estética que não excluam, não discriminem e não oprimam, que estimulem a crítica e a mudança social, que permitam aos sujeitos expressar, com liberdade, seus pensamentos, anseios, desejos e medos que são, também, condições para uma vida com decência, alegria e beleza. (Saul, 2015a, p. 64).

Mota (2021) ressalta que a proposta pedagógica crítico-emancipadora tem a politicidade como um pressuposto ético-político, porque a luta pela humanização e, portanto, contra a objetificação do homem, é coletiva e permanente, uma relação indissociável homem-mundo.

Sob a ótica de Giroux (2021), a epistemologia freireana evidenciou como a educação, seus métodos e instrumentalização, servem para estruturar e manter a relação de poder na ordem social e política por meio de práticas pedagógicas dominadoras.

No cerne de sua compreensão da educação estava a crença de que a busca por justiça nunca termina e que a pedagogia crítica é central para tal projeto, não como uma busca individual, mas como um modo coletivo de resistência. Freire acreditava que nenhuma sociedade democrática poderia existir sem as instituições que produzem cidadãos críticos e engajados, e que não há democracia sem cidadãos informados e que acreditam que uma sociedade verdadeiramente democrática é aquela que tudo questiona. Isso significa aprender com a trajetória da história, desenvolver uma abordagem abrangente e dialética para conectar diversas questões sociais e trabalhar duro para repensar por qual tipo de futuro vale a pena lutar (Silva, 2021, p. 9).

Acima de tudo, a prática intencional deve se aproximar de interesses que possibilitem a emancipação do coletivo, agregando diferenças, a fim de superar a dominação, levando à transformação.

[...] nessa perspectiva, a concepção de prática difere do entendimento neotecnicista que a compreende como “treinamento do fazer”, um ato essencialmente mecânico e alienado que sufoca a criatividade dos sujeitos. A prática é, sim, uma atividade que pressupõe um pensar crítico sobre si mesma e o mundo, sendo um fazer consciente, intencionado e humanizador que implica construir relações, atribuir significados e desenvolver abstrações. (Saul, 2015a, p. 59)

Segundo Freire (1996), a prática pedagógica deve estar vinculada à criticidade e à ética humanizadora, sendo dotada de intencionalidade, portanto, esse “quefazer” freireano pressupõe um posicionamento, não podendo ser neutro. Para tanto, compreender o mundo e a posição em que estamos no mundo é imprescindível, caso contrário, podemos nos perder em um véu misterioso e adotar uma prática reprodutora das desigualdades; ora porque caminhamos sem enxergar com clareza o que nos rodeia, ora porque tememos o desconhecido e as mudanças (Freire, 1970).

Sobre a compreensão do mundo, da realidade, dois aspectos foram muito enfatizados por Freire ao longo de suas obras: o desvelamento e a conscientização: “É o exercício da consciência crítica que permitirá ver para além do nevoeiro, da bruma, convidando à ação, à decisão” (Lima *apud* Gadotti; Carnoy, 2018, p. 31). Logo, desvelamento e conscientização estão imbricados, mediados pela reflexividade.

Da forma como é abordada por Freire, a reflexão sustenta o sentido histórico, coerente com toda a sua obra. Em *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 1996), a reflexão é uma exigência colocada no primeiro capítulo por ser fundamental para a formação e necessária compreensão teórica para que se torne possível.

A esse respeito, Ana Lúcia Souza de Freitas, ao escrever sobre reflexão para o dicionário Paulo Freire (Streck; Redin; Zitkoski, 2019), menciona o quanto a reflexão requer disponibilidade do sujeito para mudança, tal como relata Freire:

[...] quanto mais me assumo como estou sendo e percebo a ou as razões de ser de porque estou sendo assim, mais me torno capaz de mudar, de promover-me, no caso, do esta do de curiosidade ingênua para o de curiosidade epistemológica (Freire, 1996, p. 44).

Para que haja mudança do estado de curiosidade ingênua para curiosidade epistemológica e concretização da dialeticidade ação-reflexão, pressupomos o desvelamento da realidade, o diálogo entre os sujeitos envolvidos e a rigorosidade metódica. A reflexão é importante, também, pois separa o sujeito radical do sectário,

este último reprodutor da “ação sem vigilância da reflexão” (Freire, 2002, p.50), inclinado ao ativismo que apenas impõe sua verdade, desrespeitando a opção dos outros (Freire, 2002). Sobre o sujeito radical, Freire (2002) complementa:

Não é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas contradições. Não é também seu proprietário. Reconhece, porém, que, se não pode deter nem antecipar, pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir (Freire, 2002, p. 51).

A aplicabilidade da reflexão e da politicidade é desafiadora, porque caminha em sintonia com o exercício da democracia, possibilitando que o sujeito reconheça a existência de diversas realidades e a sua interação com elas. Possibilitam a conscientização de “que o mundo é seu também, que o seu trabalho não é a pena que paga por ser homem, mas um modo de amar — e ajudar o mundo a ser melhor” (Freire, 2002, p. 142).

Esse deve ser o compromisso da pedagogia, o que corrobora com o desvelamento pelo sujeito de que pode atuar no mundo para transformá-lo, se descobrindo como “um ser que transforma e é transformado nessas relações, um ser da práxis, isto é, da ação-reflexão-ação” (Saul, 2015a, p.58).

Ao falarmos de compromisso, falamos em comprometimento com algo e/ou alguém, falamos em solidariedade como “ato de amor que (re)cria uma confiança mútua por meio de intervenções críticas (Gomes da Silva, 2022, p. 137), e não assistencialismo. Mas o que é o amor, ou melhor, o sentido da amorosidade freireana?

Amorosidade pressupõe acolhimento, reconhecimento do outro, construção conjunta de relações e ambientes humanizadores; é, portanto, condição ética freireana. No mesmo sentido, bell hooks (2000) explica que amor é mais do que sentimento, aproxima-se das ações, engloba cuidado, afeto, reconhecimento, respeito, comprometimento e confiança.

O amor se pauta na esfera da intercomunicação entre os sujeitos e suas consciências sempre de forma respeitosa. Ele não é posse, é uma luta contra o egoísmo e contra o domínio de uns sobre os outros. O amor pode criar possibilidades nas quais o medo possa ser minimizado (Gomes da Silva, 2022, p. 137).

Freire (1996) considera importantes a amorosidade, a intuição e a sensibilidade quanto à criticidade, ao integrarem a condição humana se emocionar. É esperado que o ser humano se emocione diante de outro ser humano, afinal, sensibilizar-se, atemorizar-se, assumir-se inseguro e incompleto compõem a coerência da humanização.

Lido com gente e não com coisas. E porque lido com gente, não posso, por mais que, inclusive, me dê prazer entregar-me à reflexão teórica e crítica em torno da própria prática docente e discente, recusar a minha atenção dedicada e amorosa à problemática mais pessoal deste ou daquele aluno ou aluna (Freire, 1996, p. 163).

Ao defendermos a humanização e nos reconhecermos como “gente que lida com gente”, precisamos assumir outro pressuposto: a dialogicidade. Aliado ao pensamento crítico, conforme a concepção dialética que propomos, essencial em uma sociedade democrática é o “diálogo é a possibilidade de que disponho de, abrindo-me ao pensar dos outros, não fenecer no isolamento” (Freire, 2006, p. 61).

Vittoria e Vigilante (2014) defendem que o diálogo é elemento essencial da democracia, representando a superação do individualismo. Para Gomes da Silva (2022), a pedagogia crítica só é possível na medida em que acolhe os sujeitos, provocando a leitura do mundo, conjuntamente, com os envolvidos e com o próprio mundo.

O trabalho dialógico com múltiplas linguagens ativa a complexidade de dimensões que constituem o ser humano, contribui para a sua humanização e potencializa o desvelamento do complexo emaranhado de temáticas que constituem a realidade concreta. (Saul, 2015a, p. 63).

Propomos, então, que você, leitor, observe os pressupostos apresentados: politicidade, reflexividade e dialogicidade, e se questione: seria possível a Educação sem eles? É possível acreditar numa prática pedagógica que não seja libertadora, intencional, desveladora, solidária e amorosa?

A fim de contribuir com esse questionamento, representamos no Quadro 4 a Educação Bancária, a qual criticamos, juntamente com Paulo Freire (1970), bem como a Educação Problematizadora, a qual defendemos por meio das práticas pedagógicas críticas, conforme bell hooks (2020) e Freire (1996).

Quadro 4 - Comparativo entre Educação Bancária X Educação Problematicadora.

Educação Bancária	Educação Problematicadora
<ul style="list-style-type: none"> ● Pedagogia das respostas prontas ● Práticas imobilizadoras ● Metodologias, diretivas, de repetição, instrumentalização ● Concepção de educando como o sujeito que nada sabe ● Escola é lugar de tédio ● Aprender é reproduzir ● Educar é disciplinar ● Verticalização ● Divisão hierárquica de saberes ● Antidialógica ● Dominadora 	<ul style="list-style-type: none"> ● Pedagogia das perguntas ● Práticas de afirmação do sujeito (críticas) ● Metodologias investigativas ● Concepção de educando como um sujeito de saberes ● Escola é lugar de entusiasmo ● Aprender é criar e recriar ● Educar é libertar ● Horizontalizada ● Colaborativa ● Dialógica ● Propõe autonomia e emancipação do sujeito

Fonte: A autora.

Ao redigirmos este texto, somos tomados por uma curiosidade intrigante, com o propósito de conhecer os resultados dos questionamentos dos leitores desta pesquisa. Por força do sistema imposto e do pensamento hegemônico, somos impelidos a conviver em maior proporção com os apontamentos da coluna à esquerda, visto que “justamente na medida em que nos tornamos capazes de intervir, capazes de mudar o mundo, de transformá-lo, de fazê-lo mais belo ou mais feio, nos tornamos seres éticos” (Freire, 2021c, p. 31).

Os referidos elementos fundamentam o objetivo inicial de anunciarmos possibilidades de utilização do conflito, desde que pedagógico, como dispositivo de intervenção crítica. Com base na coluna direita do quadro, arriscamo-nos a apontar a necessidade de se aprender com o conflito, interpretar os reais motivos do conflito para que seja possível interagir e transformar. “Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito” (Freire, 1996, p. 36).

Compreende-se que quando um indivíduo aprende, ele se apodera de um determinado patrimônio humano, no qual ideias, filosofias e práticas do cotidiano estão inseridas, e que a apropriação de uma ou

de outra relação com o mundo depende dos próprios sentidos, estipulados pelo sujeito e vinculados a essa relação (Gomes da Silva, 2014, p. 86).

Desse modo, para que o conflito configure uma intervenção pedagógica, é imprescindível o abandono das técnicas sistematizadoras e sectárias, de modo que primordialmente precisamos priorizar as relações e observá-las. Outro requisito é a consciência do inacabamento (Freire, 1970), com vistas a nos abirmos ao novo e aceitar o risco do não-saber, ou seja, a “consciência da incompletude” (Freire, 2021c).

O que procuro dizer é que em um determinado momento, empurrados por sua própria curiosidade, o homem e a mulher em processo, em desenvolvimento, se reconhecem inacabados e a primeira consequência disso é que o ser que se sente inacabado entra em um processo permanente de busca [...] uma busca intelectual (Freire, 2021c, p. 27-28).

Quando reconhecemos a incompletude humana e assumimos o risco do desconhecimento, nos abrimos ao infinito de saberes, descemos do pedestal da arrogância e nos aproximamos do outro (Freire, 1996).

Observamos, nos estudos de Freire (2021c), por ele denominados como “elementos constitutivos da situação educativa”, aqueles que podem ser necessários para que o conflito seja pedagógico. Se nos afastarmos da percepção negativa do conflito (violência) e o abordarmos a partir da oportunidade de coconstrução de saberes, o conflito transforma-se em situação de aprendizagem ou, segundo Freire, situação educativa.

O primeiro elemento é a presença de um sujeito educador, que está diretamente relacionado ao segundo: o educando. A situação educativa implica na presença do outro, no reconhecimento do outro, e na indissociabilidade entre eles. É com o outro que, dialogando, desenvolvemos o processo de ensino-aprendizagem. Sujeitos, juntos, envolvidos na mesma tarefa e com a mesma intencionalidade, compartilhando saberes e responsabilidades para efetivação da ação educativa. São sujeitos vivos que fazem e refazem suas vivências. Quem somos nós? O que nos move?

A ação educativa – o trabalho pedagógico por meio do conflito – se dá em um determinado espaço-tempo, o qual Freire (2021c) indica como o terceiro elemento. Portanto, o conflito pedagógico pressupõe espaço-tempo adequado, coerente com os demais princípios da Pedagogia Crítico-Emancipadora.

Se os conflitos se dão em um espaço-tempo, conseqüentemente, teremos sujeitos e uma situação conflituosa na qual os elementos se relacionam, se implicam. Espaços-tempos que deixam de ser compreendidos sob o viés crítico, são ausentes de sentido e deixam de criar vínculos com os envolvidos. Há, portanto, a necessidade pedagógica da leitura desse espaço-tempo: a leitura de mundo, que só é possível se considerarmos espaço-tempo e sujeitos.

Então, problematizando: por que o espaço-tempo existe? Está a serviço de quem? Atende às necessidades? O que precisa ser melhorado para que não haja tantos desconformes e violência? Como otimizarmos as ações existentes? Esse espaço-tempo deve ser o *locus* da quebra do silenciamento, ou seja, é impulsionador de falas e escutas, de compartilhamentos, de reflexões.

O conflito como ato pedagógico, imbuído da politicidade, da reflexividade e da dialogicidade necessita, ou melhor, requisita a indissociabilidade dos elementos: mediador; sujeitos envolvidos; espaço-tempo.

Para Freire (2021c) “não há então uma situação pedagógica sem o sujeito que ensina, sem o sujeito que aprende, sem um espaço-tempo em que as relações se dão e não há situações pedagógicas sem objetos que possam ser conhecidos” (Freire, 2021c, p. 41). Ainda para Paulo Freire, a situação pedagógica precisa de objetivos que, para nós, pedagogicamente falando, trata-se da intencionalidade.

Assim sendo, na tessitura dos elementos e pressupostos da pedagogia por nós defendida, idealizamos uma trama conceitual do conflito pedagógico, sob a perspectiva freireana.

3.1 A TRAMA CONCEITUAL FREIREANA

A partir da apreensão dos pressupostos da Pedagogia Crítico-Emancipadora, fizemos uma incursão pelas obras de Freire, buscando elementos que subsidiassem a abordagem dos conflitos como um dispositivo humanizador. Um dos pontos relevantes da teoria freireana é que seus conceitos se articulam e atravessam a vida cotidiana, mantendo a relação homem-mundo e, portanto, a sua atualidade.

Em decorrência de tal articulação, um recurso metodológico interessante a ser utilizado como possibilidade de pesquisa e, também, de ensino-aprendizagem, são as tramas freireanas (Saul; Saul, 2018).

A construção de uma trama é uma ação criadora que permite novas sínteses críticas sobre aspectos da teoria e da prática, por meio do entrelaçamento metódico de conceitos e da problematização de suas inter-relações (Saul; Saul, 2018, p. 1149).

A própria constituição e imagem das tramas reproduzem a coerência com a teoria freireana, posto que os conceitos selecionados se relacionam, tal como o ser humano, sujeito de relações. As tramas são compostas a partir da escolha de um conceito, que será o foco, e outros que se relacionarão de algum modo. A seleção ocorre “a partir da matriz epistemológica da pedagogia de Paulo Freire, com o crivo de leitura de quem constrói a trama” (Saul, 2015a., p. 56), o que as tornam mais instigantes, ainda, pois não são imutáveis.

A partir da percepção de cada sujeito, leia-se: ser humano inacabado constituído pelos saberes de experiência feitos, as tramas podem ser construídas por meio da seleção de conceitos diferentes, ainda que o conceito central seja o mesmo. Portanto, um recurso coerente com a criação e recriação.

A trama conceitual freireana compromete-se com a radicalidade do pensamento de Paulo Freire e se apresenta como uma tela crítica que desafia o seu autor a construir um conhecimento que contribua para a explicitação da natureza, das condições de viabilização, dos limites e da intencionalidade do conceito central a ser mais bem compreendido. (Saul, 2015a, p. 56).

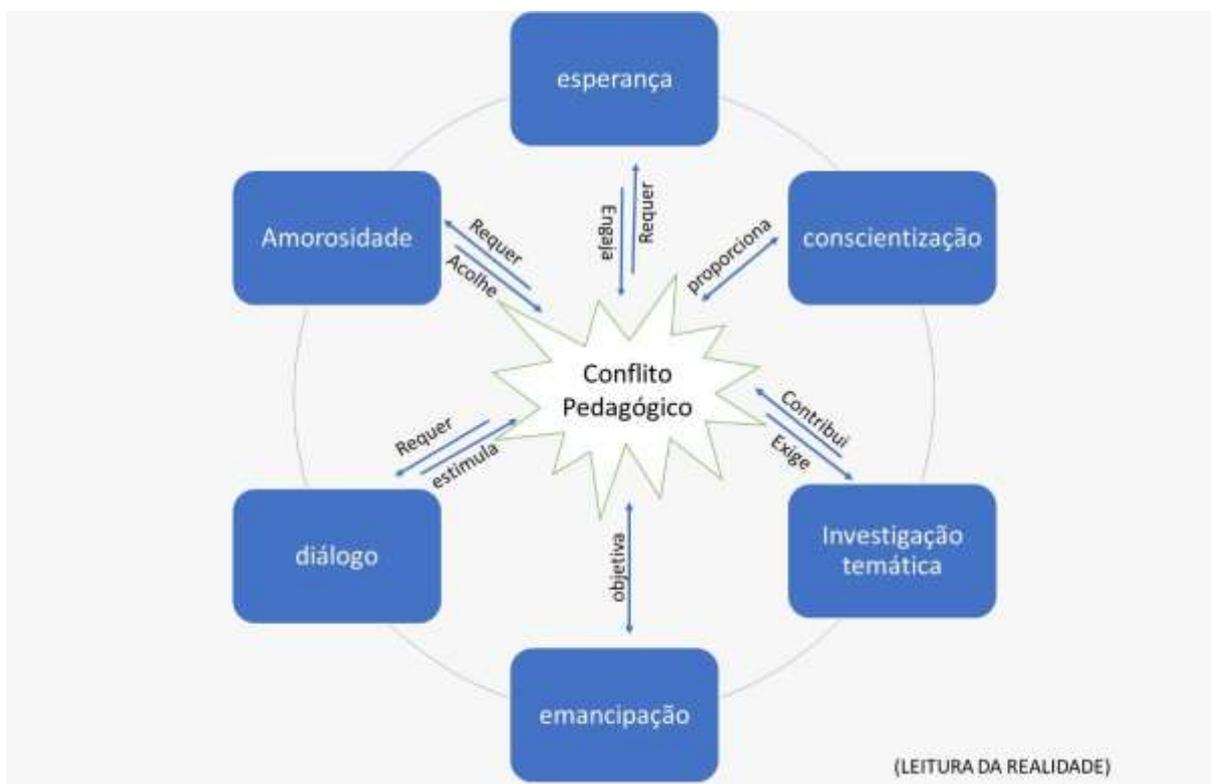
À primeira vista, podem parecer apenas um mapa mental, mas Saul e Saul (2018) relatam como especificidades da trama a inexistência de hierarquia entre os conceitos e a articulação com o espaço-tempo, realidade. “Isso permite uma compreensão totalizante e dinâmica dos conceitos, explorando suas relações de interdependência e diferentes ângulos de explicação e análise” (Saul; Saul, 2013, p. 107).

Ressaltamos que as obras de Freire nos exigem o pensamento radical, ou seja, que nos desloquemos da superficialidade para refletir profundamente, permitindo a emersão dos oprimidos e a descolonização das mentes. A proposta da radicalidade se faz necessária ao longo de toda a interpretação de seus conceitos, o que não pode ser diferente na construção das tramas e, portanto, na abordagem dos conflitos.

A trama conceitual que conduzimos para explicitar o conflito como ato pedagógico tem o conflito como conceito central, permeado e atravessado,

dialeticamente, pela esperança, amorosidade, diálogo, investigação temática, conscientização e emancipação.

Figura 7 - Trama freireana do Conflito



Fonte: A autora.

3.1.1 Conflito exige investigação temática que contribui para o conflito

Partimos do conflito para formular uma trama e vislumbramos, em continuidade às exposições anteriores, que se passe a compreendê-lo como um dispositivo pedagógico, algo a ser, de fato, abordado, administrado, abraçado.

O conflito assume o lugar das situações-limite mencionadas por Freire, inicialmente, em sua obra *Pedagogia do Oprimido* ([1970] 2014). Embora o ser humano esteja entre condicionantes e possibilidades libertadoras, poucas vezes tem consciência das contradições que o circundam, se reduzindo aos fatos, objetificando-se.

As situações-limites levam os seres humanos à sensação de impotência, ao fatalismo, como se representassem “barreiras insuperáveis” (Freire, [1970] 2014, p. 125), porque sequer conseguem vislumbrar possibilidades de romper e de agir

diferente. Freire ([1970] 2014) não se detém no pessimismo, pelo contrário, anuncia a necessidade do pensamento crítico para que, em sintonia com a proposta de Álvaro Vieira Pinto, as situações limites sejam apenas “a margem real onde começam todas as possibilidades” (Freire *apud* Pinto, ([1970] 2014, p.125).

No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das ‘situações-limite’. (Freire, [1970] 2014, p.126).

Como vimos mencionando, para superarmos os conflitos, faz-se necessária a leitura da realidade homem-mundo por meio do pensamento crítico e ação sobre a realidade; sendo assim, a superação do conflito representa a busca pelo ser mais.

A identificação das nuances do conflito, sujeito e objeto que os envolve pode ser comparada aos temas geradores definidos por Freire ([1970] 2014), onde “o real se revele como síntese de múltiplas determinações e contradições dentro de um campo tenso” (Passos *apud* Streck; Redin; Zitkoski, 2019, p. 448), porque “pessoas não se dissociam de filosofias, pensares, saberes, práticas e cotidiano”.

Propomos o desvelamento dos temas que permeiam e sustentam as situações-limite por meio da investigação temática em decorrência de sua característica dialética que foge dos dualismos enrijecedores, mas busca mergulhar nas origens e causas das contradições existentes para compreender os fenômenos decorrentes (Saul, 2015a).

A metodologia da investigação temática se apoia na epistemologia dialética na qual a realidade é compreendida como um processo histórico, complexo e contraditório, em permanente devir. (Saul, 2015a, p. 84).

A epistemologia dialética requer observação da realidade concreta e análise histórica de forma ampla possibilitando, a partir do todo e das relações estabelecidas, a compreensão dos fatos, dados e das percepções que se têm deles com o objetivo de (re)criar a realidade. Essa relação dialética, alinhada à politicidade, reflexividade e dialogicidade, também será atravessada pela descodificação.

Realmente, em face de uma situação existencial codificada (situação desenhada ou fotografada que remete, por abstração, ao concreto da realidade existencial), a tendência dos indivíduos é realizar uma

espécie de 'cisão' na situação, que se lhes apresenta. esta 'cisão', na prática da descodificação, corresponde à etapa que chamamos de 'descrição da situação'. A cisão da situação figurada possibilita descobrir a interação entre as partes do todo cindido. (Freire, [1970] 2014, p.135)

A atuação que tensiona o sistema vigente, acolhe o sujeito, problematiza o conflito e incentiva a curiosidade epistemológica por meio da investigação temática, desvelando inúmeras relações e temas, emergindo outros conflitos.

Os conflitos não representam insucesso do processo, pelo contrário, estão em coerência com a incompletude do ser humano. A cada situação-limite superada, um novo homem-mundo emerge. Quando atravessamos "a margem da situação-limite", entramos em um terreno fértil, apesar de desconhecido. Nesse terreno, fortalecidos pelo pensamento crítico e de forma colaborativa, os sujeitos envolvidos no conflito têm a possibilidade de transformar a realidade.

3.1.2 O conflito requer esperança que engaja o conflito

A hipótese desta investigação é que a participação ativa do sujeito no processo pressupõe a sensação de pertencimento do indivíduo. No Capítulo 2, ao discorrermos sobre o contexto do conflito jurídico, em que há o distanciamento entre sujeito e norma, sujeito e autonomia na decisão, sujeito e aplicabilidade da decisão, percebemos que a ausência de consciência e pertencimento tornam o Direito impotente. "Sua esperança é um chamamento à "caminhada", não a uma "caminhada" errante, de quem renuncia ou foge, mas à "caminhada" de quem toma a história nas mãos, fazendo-a e nela refazendo-se (Freire, [1975] 2021, p. 185).

Referimo-nos a uma esperança-ação, atravessada por denúncias e anúncios, que considera o "sentido de amanhã que se faz na transformação do hoje ruim" (Freire, 2021c, p. 132). Trata-se do *existir* com coerência, ações diárias que nos afastam da resignação, a qual mencionamos no subitem 2.2 e que se vincula ao fatalismo paralisante do discurso neoliberal.

Possivelmente, a esperança seja o conceito mais próximo da ética que fundamenta esta pesquisa, pois nos impede de aceitar discursos como: "um terço da população mundial enfrenta insegurança alimentar em pleno século XXI, mas é assim que as coisas são" ou "olha a roupa daquela mulher, depois reclama se for

estuprada” e, ainda, “vindo de onde vem, você deveria ser grato por ter conquistado esse emprego”.

A existência das vítimas mostra a necessidade de fazer novas (transformadas) normas, atos, microestruturas, instituições, sistemas de eticidade por meio dos quais seja "possível" o desenvolvimento da vida humana (na reprodução da vida das vítimas) e da discursividade humana (na participação simétrica das vítimas). (Dussel, 2000, p. 563).

Propostas de revolução para essa realidade que oprime, devem superar a acomodação e se aproximar dos conflitos diários, tomando-os como ponto de partida para a transformação. Abordar os conflitos com esperança possibilita o exercício da criatividade, viabilizando outra realidade.

Diante de tantas formas de opressão, a inovação e transformação das crenças precisam ser contextualizadas historicamente, por essa razão, optamos pelo esperançar freireano, que sempre se vincula à criticidade. Caberá, ao mediador do conflito, a partir da consideração do espaço-tempo e dos sujeitos, problematizar a situação conflituosa na busca do *ser mais*, portanto, agindo com e na esperança.

Para além de um conceito, objeto, na trama freireana do conflito, a esperança entremeia os demais e se coloca como um pilar, ao lado da amorosidade e do diálogo, assemelhando-se à confiança.

Precisaremos dela para amalgamar as possibilidades de mudança sem perder a intencionalidade, construindo inéditos-viáveis que representem a superação, pelos oprimidos, do medo da liberdade, e, pelos opressores, que configurem a solidariedade como atitude radical; afinal “não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração” (Freire, [1970] 2014, p. 51).

3.1.3 O conflito requer amorosidade que o acolhe

Embora o ser humano seja um sujeito de relações, pouco se tem visto, na sociedade moderna, relações autênticas que representem a existência humana. Já relatava Freire (1967) que o homem está aniquilado, convertido em mero espectador de sua realidade condicionante, duvidoso de sua capacidade de estabelecer uma convivência autêntica; o medo que nos toma nos impede de estabelecermos vínculos críticos e amorosos.

A amorosidade é indissociável do respeito: “quem não ama, não compreende o próximo, não o respeita” (Freire, [1979] 2013, p.36). Mas para respeitarmos o outro, precisamos identificar a humanidade do outro, o eu-outro ou outro-eu. Ainda que repleto de diferenças, precisamos ter coragem de enfrentar a diversidade sem anulá-la, pois “o amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam”.

A partir da solidariedade radical que expusemos no tópico anterior, a amorosidade se configura quando o gesto do opressor

deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. [...] Só na plenitude deste ato de amar, na sua existencição, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira (Freire, [1970] 2014, p. 50).

A amorosidade é capaz de acolher o conflito porque, na situação pedagógica da qual falamos, os sujeitos expõem suas perspectivas e deverão respeitar as ideias contrárias, “porque se eu me afirmo e proíbo que eles se afirmem, então eu sou autoritário, incoerente e minha pedagogia é hipócrita” (Freire, 2021c, p. 206).

Parafraseando Caetano e Gil (1968), “é preciso estar atento e forte, não temos tempo de temer a morte”, a amorosidade freireana requer análise da realidade, debate com os sujeitos, reivindica autenticidade e a discussão da vida. A amorosidade a que nos referimos e o amor não se relacionam ao puritanismo, tampouco se reduzem ao sentimentalismo, mas representam a ação cotidiana, pressupondo responsabilidade, pois estão sob o viés crítico.

O amor é ao mesmo tempo o fundamento do diálogo e o próprio diálogo. Este deve necessariamente unir sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. A dominação revela um amor patológico: sadismo no dominador, masoquismo no dominado. Porque o amor é um ato de valor, não de medo, ele é compromisso para com os homens (Freire, 1979, p. 42).

bell hooks, que bebeu e mergulhou nas águas de Freire, em sua obra *Tudo sobre o Amor* (2021a), relata como as vivências sofridas de desamor podem também nos congelar nesse lugar e nos tornar incapazes de mudar:

Sinto nosso país se afastando do amor com a mesma intensidade que senti o abandono do amor na infância. Com esse afastamento,

nos arriscamos a penetrar em um quadro de selvageria de espírito tão intensa que talvez jamais encontremos o caminho de volta (bell hooks, 2021a, p. 25).

Implementando a ação amorosa no dia a dia conflituoso e com as partes envolvidas no conflito, nos comprometemos com a radicalidade do conflito e com sua superação, sem nos afastarmos do compromisso com o respeito às diferenças e com um espaço-tempo de coexistência.

Alinhados com a decência e a pureza, assumindo essa postura no mundo, passamos a agir com amor. Mas o amor de que falamos é aquele que Silva (2021a) expõe ao interpretar bell hooks, o amor construído dia a dia, o amor praticado, distante do puro sentimentalismo e que demonstra a “possibilidade de rompermos o ciclo de perpetuação de dores e violências para caminharmos rumo a uma ‘sociedade amorosa’” (Silva *apud* bell hooks, 2021a, p.10).

3.1.4 O conflito requer diálogo que estimula o conflito

No início deste capítulo ressaltamos a importância da dialogicidade para a Pedagogia Crítica, como pressuposto para a libertação. Pois bem, “esse diálogo supõe e se completa, ao mesmo tempo, na organização de classe, na luta comum contra o opressor, portanto, no conflito” (Gadotti *apud* Freire, [1979] 2013, p. 13).

Para que essa prática transcenda a ação do fazer, transformando-se em saber, ou seja, em uma práxis, ela necessita da participação dos envolvidos enquanto sujeitos desta ação, e é o diálogo que mediatiza esta relação. Portanto, concebo que o diálogo é inerente à pedagogia crítica (Gomes da Silva, 2022, p. 142).

A premissa do diálogo não é que ele se constitua por perguntas-respostas, um pingue-pongue, mas que represente o “falar com” por meio do conhecimento prévio da realidade de cada grupo/sujeito, sem imposição de tema e forma, buscando adequação da fala às expectativas (Gadotti; Freire; Guimarães, [1985] 1995, p. 30).

O diálogo que se dá a partir do sujeito e de sua historicidade só ocorre no espaço-tempo que também há escuta atenta, igualmente, pedagógica. Nos aproximando da tese de Nogueira (2021), embora com *locus* na educação infantil, identificamos relevantes fundamentos para a escuta pedagógica, pois seu alicerce é freireano, valendo-se de princípios da participação e da colaboração.

A autora diferencia o ouvir da escuta, expondo que a última pressupõe uma observação atenta dos gestos, posturas, preferências, dificuldades do sujeito, sobretudo, do silêncio (Nogueira, 2021). Compreender as nuances do conflito e as subjetividades perpassa a escuta que tem o objetivo de identificar a opressão, representando uma ação democrática, portanto, que oportuniza falas diversas e de sujeitos diferentes.

Quando abordamos o conflito entre desiguais, o diálogo ocupa o lugar da mediação homem-mundo, da garantia da exposição do pensamento e das necessidades e da escuta com amorosidade e, portanto, empatia. Adentrando à esfera do conflito entre antagônicos (Freire, 1970), consideramos que o diálogo precedeu a luta, fortalecendo o oprimido.

Na Pedagogia do Oprimido digo que o diálogo só se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. No máximo pode haver um pacto. Em determinado momento a classe dominada aceita um pacto com a dominante, mas passada a situação que gerou a necessidade do pacto o conflito se reacende. É isso que a dialética ensina (Gadotti; Freire; Guimarães, [1985] 1995, p. 94).

Aceitemos, outrossim, que nada seríamos sem as diferenças, afinal, onde estariam as trocas, os aprendizados, as novidades, as possibilidades?

É no respeito às diferenças entre mim e eles ou elas, na coerência entre o que faço e o que digo, que me encontro com eles ou com elas. É na minha disponibilidade à realidade que construo a minha segurança, indispensável à própria disponibilidade. É impossível viver a disponibilidade à realidade sem segurança, mas é impossível também criar a segurança fora do risco da disponibilidade.

[...]

Na verdade, toda comunicação é comunicação de algo, feita de certa maneira em favor ou na defesa, sutil ou explícita, de algum ideal contra algo e contra alguém, nem sempre claramente referido (Freire, 1966, p. 69).

O papel que sustentamos, favorecendo e fortalecendo o diálogo, é criar espaços dialógicos em que desvelemos a comunicação, o dito que não foi dito. Portanto, diálogo e conflitos estão imbricados.

3.1.5 O conflito e a conscientização se retroalimentam

Antes de tudo, segundo Freire ([1975] 2021, p. 243), “toda consciência é sempre consciência de algo, a que se intenciona”, mas, de fato, acontece quando o “desvelamento da realidade constitui uma unidade dinâmica e dialética com a prática da transformação da realidade” (p.244). Assim, a conscientização requer “o desenvolvimento da criticidade, que, aliada à curiosidade epistemológica [...], potencializa a criatividade da ação transformadora ante as situações-limite” (Streck, 2019, p. 151).

Em uma leitura crítica sobre Paulo Freire, Torres (2014) aborda a transitividade, elucidando que a consciência, como consciência de si e em si, como uma forma de abordar o mundo, tem “a capacidade de re-fletir-se, re-flexionar-se, de pensar-se enquanto consciência diante da história e diante de si mesma” (Torres, 2014, p. 29), portanto é transitiva, diferenciando-se em transitivo-ingênua e transitivo-crítica.

A primeira – transitivo-ingênua – aproxima-se da superficialidade, do apego ao passado, considerando-o melhor; massifica o comportamento; é passional; subestima o homem dizendo que a realidade é imutável, é impermeável e, na maioria das vezes, *mitologizadora*.

Por sua vez, a transitivo-crítica é um esforço dialético de compreensão entre sujeito e mundo, é desgarrar-se da realidade (Torres, 2014), é a práxis histórica para a recriação, “reconhece que a realidade é mutável, [...] repele toda transferência de responsabilidade e de autoridade e aceita a delegação das mesmas” (Freire, [1979] 2013, p. 53), é inquieta, é investigadora e o faz com profundidade.

Lembre-mo-nos de que o pensamento hegemônico prioriza a cultura do silêncio, condutas reproduzidas no sistema judiciário, como expusemos no Capítulo 2: a cultura do conflito cuja administração se dá por meio da transposição da solução, determinando a cultura do consenso. Contudo, os sujeitos que estão no estágio da consciência transitivo-crítica, ainda que permeados pela cultura do silêncio, começam a perceber as estruturas da realidade a partir de sua objetividade e subjetividade.

Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções.

Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. (Freire, [1979] 2013, p.38).

A conscientização e, também, a abordagem dos conflitos demandam o pensar crítico, não podendo ser reduzidos à métodos estáticos, visto que a descodificação do objeto se dará em processo constante de desvelamento e apreensão da realidade, imbricada com o sujeito e sua ação-reflexão, mediante a dialeticidade que propomos.

Na medida em que ocorre a transição da consciência, as contradições e os conflitos se evidenciam, posto que a estratificação da sociedade vai sendo questionada e cede espaço para o dinamismo das relações (Freire, [1975] 2021). Assim, em uma leitura da realidade por meio dos conceitos propostos em nossa trama, a cada conflito superado, mais consciente o sujeito se torna, quanto mais consciente, mais problematizador da realidade, portanto, mais conflitos surgirão.

A conscientização é um processo constante, trata-se da busca por conhecimento, da validação e da recriação do velho, por essa razão, pode ser dolorosa, temida e reprovada o que nos impulsiona a persistir e revolucionar, assumindo uma posição diante e no mundo “(‘ação’-na-qual-se-vai-tomando-consciência-ético-transformativa: libertação)” (Dussel, 2000, p. 441).

3.1.6 Conflito e emancipação, horizontes recíprocos

Retomemos ao segundo capítulo, ao pensar em diversidade, pensamos em divergência e conflitos. Como vimos, o padrão de entendimento sobre conflito que está consolidado no senso comum é reflexo da sociedade moderna (1) que terceiriza a responsabilidade para resolver suas mazelas; (2) está orientada pelas Instituições, pelo capital e pelo mercado (3) além de incutir o discurso da meritocracia.

Dentre tantas outras características, as retro citadas fomentam a percepção de que é preciso haver apenas um vencedor, prevalecendo a perspectiva de anulação dos opostos, ao invés de uma perspectiva construtiva.

Se imaginarmos o conflito como uma simples espiral ascendente, tal como encontramos em metodologias de ensino dos MASC, dentro da perspectiva de autocomposição posta, cada vez que um sujeito ou uma situação é anulada, retorna com mais intensidade ou amplitude. Nesse sentido, ao suprimir o conflito, não

teremos resultados positivos, tampouco resolvendo-os, pois nessa conduta o envolvimento com a situação conflituosa, como vimos, é superficial.

O conflito pedagógico é uma possibilidade de intervenção na realidade na medida em que respeita o ser humano e sua posição histórica, ou seja, possibilitará o *ser mais* no coletivo enquanto for um objeto considerado em associação íntima com os pressupostos apresentados desde o início deste capítulo, uma simbiose.

Primeiro: o conhecimento da realidade não basta para transformar a realidade; Segundo: o conhecimento da realidade não basta para que eu adira ao processo de transformá-la; Terceiro: o conhecimento da realidade é indispensável do processo de transformá-la. (Freire, 2021c, p. 79)

Para que a simbiose ocorra e se mantenha benéfica, a atuação nos/com conflitos deve perpassar pela visibilidade de todos os tipos de violência e sua conscientização para, depois, entendermos qual a paz necessária. É necessário conhecer para emancipar, ainda que essa postura humanizadora ameace os setores privilegiados e a hierarquia condicionante.

Em suas obras, Freire aponta o quão perigosa é a humanização democrática para o “irracionalismo sectário” (Freire, [1979] 2013, p.91) tendo em vista que o incentivo pela busca do *ser mais* é, também, incentivo à democratização.

A forma predominante de lidarmos com os conflitos prevê a imposição de ideias, a transposição de discursos e a acomodação silenciosa à ordem institucionalizada, de modo que nos esquecemos de proporcionar meios para desenvolvimento da autonomia e o pensar autêntico do sujeito, impossibilitando a apreensão do objeto e a reinvenção (Freire, 1967).

Termos no horizonte a emancipação e os conflitos significa contribuir para que o sujeito se compreenda como ser histórico-social capaz de avaliar, intervir e optar em ações que visem a existência humana (Saul, 2015a). Portanto, os sujeitos

precisam participar ativamente na conquista de sua autonomia, que vai sendo construída nas experiências de decisão, em que os sujeitos vão assumindo, conscientemente, as responsabilidades e as implicações decorrentes dos seus atos, no exercício da liberdade (Saul, 2015a, p. 71).

A intencionalidade com a qual abordamos os conflitos – institucionalizados ou não – por meio de políticas públicas ou intervenções diretas, pessoais ou relacionais, nacionais ou internacionais, é o núcleo a ser observado e problematizado.

Mantendo a emancipação e os conflitos pedagógicos como horizontes possíveis, sem perder de vista os pressupostos éticos, de politicidade, dialogicidade e reflexividade que apresentamos, possibilitamos o desvelamento da realidade em diversas camadas sociais, provocando a revolução cultural desde a microestrutura, haja vista que os conflitos se dão em todas as relações sociais.

4 TRANSFORMAÇÕES PÓS-CONFLITOS

Se as utopias não se alcançam nunca porque sempre haverá outra mais distante, não importa: caminhemos na sua direção – assim é a vida, melhor do que ficar parado, passivos, vendo a carruagem passar, pois que isso enferruja as pernas e o pensamento!

(Boal, 2009, p. 34)

Seria incoerente, a esta altura, definir que o último capítulo da pesquisa corresponde à conclusão do trabalho ou às considerações finais, afinal, trata-se de uma síntese, prestes a ser transformada ao primeiro sinal de conflito que nos atravessar. Nesse momento, podemos fazer algumas ponderações que, certamente, não são as mesmas do início da pesquisa, tampouco da época da qualificação, visto que os estudos, as interações e as reflexões propõem novas conclusões a todo momento.

Salientamos que o nosso olhar, inclusive, sobre o funcionamento do Direito e das Instituições vinculadas ao sistema judiciário mudou, pois passaram a representar uma expectativa de que seu funcionamento se dê de outra maneira. Por meio da abordagem dos conflitos proposta nesta dissertação, com intencionalidade emancipatória e propiciando a conscientização, anunciamos a possibilidade de que os próprios sujeitos tenham condições de construir normas que se adequem à sua realidade.

Propomos, por um momento, que se pense em um sujeito comum, alienado, sentindo-se impotente frente à imposição de um conflito: o caos lhe envolve, apesar de não vislumbrar possibilidade de mudança, pois está permeado pela cultura do silêncio e detém uma consciência ingênua; uma solução lhe é exigida. Sem consciência crítica da realidade e condicionado pelas práticas sociais limitantes, recorre a quem lhe mostre um caminho de fuga imediato, como vimos no Capítulo 2.

Diante das explanações anteriores, o conflito precisa ser entendido como responsabilidade da comunidade que o permeia, sendo assim, a intervenção nos conflitos é conjunta e gradativa, não pode ser momentânea, tampouco imposta. Tendo em vista o entendimento de que o saber se constrói, não falamos em resolução do conflito, mas em superação mediante intervenção coletiva, contínua, progressiva e reflexiva.

Sobretudo considerando que o objetivo deste estudo é a emancipação, a partir dos pressupostos da politicidade, dialogicidade e reflexividade, o direcionamento para a transformação do conflito deve ser provisório. Não nos propomos a prescrever um método, ceder a um acordo, transpor uma forma de "fazer" de um caso para outro, pois cada conflito se dá em um espaço-tempo e com sujeitos históricos diferentes.

Uma verdadeira 'vigilância epistemológica', na expressão de Bachelard, consiste em não aceitar como prontos os 'procedimentos metodológicos', mas em reelaborá-los historicamente em cada contexto. Não transplantá-los mecanicamente. A história de um método (= caminho) só pode ser 'contada ao finalizar a pesquisa'. A direção tomada inicialmente é sempre provisória (Freire; Gadotti; Guimarães, p. 14).

Adentrando à contextualização de Mouly (2022) a partir dos estudos de conflitos e paz do primeiro capítulo, ressaltamos os propósitos da teoria pluralista ou cosmopolita quando expõe sobre a contribuição para transformação das relações entre as partes, especialmente, em situações de conflitos assimétricos. Tal posicionamento se alinha à perspectiva que consideramos de *ser mais*.

Para tanto, conhecer as necessidades dos sujeitos passa a ser primordial, à medida que diferentes percepções cognitivas dificultam a aproximação do conflito e, conseqüentemente, sua transformação. Focar em conhecer o sujeito e identificar sua realidade contribui para que as partes envolvidas compreendam as subjetividades, ampliando a confiança, aproximando, por vezes, os interesses e superando as divergências, pensando em conjunto maneiras de satisfazer suas necessidades.

Almejando uma cultura de paz como bem viver, não basta pensarmos em como resolver o conflito individualmente, mas é imprescindível conceber uma educação para a paz crítica, "que reconheça e entenda a violência em suas diversas formas e valorize o conflito como elemento fundamental na redefinição das relações humanas em suas diferentes intensidades e contextos." (Salles Filho, 2019, p. 295).

Apontamos, no segundo capítulo, que o conflito é resultado de uma ação desumanizadora. A partir do desenvolvimento acerca do que apreendemos sobre educação e pedagogia, expusemos que o conflito pode ser superado por meio da reflexão e ser transformado por meio de nova ação. Assim, a práxis passa a ser a prática intencionalizada que nos interessa para lidar com os conflitos – ressignificados

pela práxis libertadora, reconectando tudo com tudo, recriando e estabelecendo sínteses transitórias.

Síntese para viabilizar a sua utilização adequada como categoria analítica. Síntese não é soma mecânica ou adição numérica de diferentes elementos, compatíveis ou não, de diferentes realidades, ideais ou concretas. Síntese é interpenetração de polos antagônicos, é unidade de opostos, é superação de contradições (Sander, 1984, p.43).

O aprofundamento nos conceitos freireanos para a construção da nossa trama explicitou a importância da reflexão para além da conversa sobre os fatos; a reflexão necessária é a mediatizada pelo mundo com subsídio teórico. Não há licenciabilidade, ou seja, simplesmente deixar acontecer o conflito, propor uma conversa ou “deixá-lo de lado”, crendo que “vai passar”. O preparo dos sujeitos e daqueles que administrarão o conflito é imprescindível para situar as possíveis causas e sujeitos, refletir e identificar as contradições.

Com o propósito de que realizemos um diagnóstico crítico, a teoria é importante para sistematizar e fundamentar ações. Os sujeitos envolvidos na prática, ao refletirem sobre ela, desvelam a teoria, desenvolvendo nova ação a partir da teoria apreendida. Conscientes da incompletude em que estamos imbricados, na busca pelo *ser mais*, a teoria nos completa e orienta, visto que a reflexão não pode ocorrer no campo da superficialidade, mas no campo da radicalidade.

Freire (1967) recorda que, aliado ao pensamento democrático, o sujeito precisa discutir seus problemas, do país, do continente, do mundo. A teoria compõe a prática e a reflexão, fornecendo-nos um arcabouço para recriarmos além do pensamento hegemônico determinista.

A teoria refletida na prática produz conhecimento e, assim, nascem novas teorias. Dessa forma, o sujeito é parte e ativo no processo de construção do conhecimento, ele faz, pensa, sofre o que fez, consolida e/ou cria novas formas de fazer, resultando no saber. Saber que é apropriado e incorporado pelo sujeito, pois estabeleceu-se uma relação com esse saber, o sujeito deu sentido ao saber. É um processo dialético entre sujeito/saber e saber/sujeito. (Gomes da Silva, 2014, p. 88).

Em um processo de ação-reflexão-ação, a partir da trama conceitual freireana construída, e com o intuito de aproximar esta pesquisa da necessidade de nos

posicionarmos também esteticamente no mundo, formulamos uma representação tridimensional da práxis do conflito.

Figura 8 - Práxis do conflito



Fonte: A autora.

Os conceitos escolhidos para compor a trama conceitual freireana estão presentes na figura da práxis do conflito, porém, correspondendo à dialeticidade e, portanto, ao movimento necessário. As oportunidades de ensino-aprendizagem estão na abertura às mudanças, ao diferente, por vezes, até, ao antagônico (Freire, 2021c).

Como afirma Minayo (2002, p.17), “nada pode ser intelectualmente um problema se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”. E, nesse contexto, o ponto de partida é o problema do dia a dia, o conflito inerente às relações humanas para o qual propomos pilares imprescindíveis de serem utilizados para sua abordagem.

la filosofía de la praxis puede ser comprendida como un método que exige un entendimiento de lo inmediato dado, de lo que objetivamente se puede captar, concibiendo que la comprensión justa de la realidad exige ir más allá de la simple percepción de las situaciones inmediatas: poner el fenómeno en su situación de contexto, identificando todas las relaciones que la posibilitan, y determinar cuáles son las relaciones

constituyentes del fenómeno²⁸ (Martinez Pineda; Guacheta Gutierrez, 2020, p. 208).

Portanto, a partir do conflito imediato, valendo-se do diálogo, da amorosidade e da esperança - aprofundadas no capítulo anterior – em um caminho de investigação temática que possibilita a transformação das relações e dos sujeitos, atravessados pela intencionalidade crescente da cocriação e construção de uma cultura de paz, apontamos para a emancipação.

Neste viés, o tratamento dos conflitos está alinhado aos princípios da Cultura de Paz, dentre o conjunto de práticas que resgatam a humanidade. Perceber, por meio da práxis do conflito, que nem tudo é sobre um raio de 20km que nos circunda e que inúmeras coisas que acontecem nesse raio também ocorrem a 500km de distância. Reafirmamos nossa humanidade ao nos identificarmos com o outro, estabelecendo elos que nos impulsionam a continuar lutando por melhorias, elos que justificam uma atuação engajada.

Nesse caminho, nos diferenciamos, então, do que é humanista e do que é humanizador. Os espaços de convivência, em geral, se dizem humanistas e deixam de valorizar o respeito às diferenças, os valores, o convívio, o diálogo e a trajetória de cada sujeito. Eis, um dos problemas: lidar com o ser humano apenas como sendo objeto da prática, algo a ser formatado para os interesses do neoliberalismo e do pensamento hegemônico sob a perspectiva do progresso, desumanizando-o.

Portanto, não podemos nos apartar das reflexões críticas, da valorização das Epistemologias do Sul, da transdisciplinaridade e da análise de conjuntura para que possamos visualizar a complexidade que nos permeia, pensando transformações a partir da compreensão do todo e do papel de cada um em relação à trama: “O desafio de qualquer análise de conjuntura é compreender as inter-relações das partes que forma o todo, pois a totalidade é um conjunto de múltiplas determinações” (Alves, 2008, p. 1).

²⁸ A filosofia da práxis pode ser entendida como um método que exige um entendimento do imediato dado, do que objetivamente se pode captar, concebendo-se que a compreensão justa da realidade exige ir mais além da simples percepção das situações imediatas: colocar o fenômeno em sua situação de contexto, identificando todas as relações que a possibilitam, e determinar quais são as relações constituintes do fenômeno.

São necessários questionamentos sobre as conjunturas e estruturas postas para desvelar os interesses predominantes e identificar quais são os espaços de atuação e as lutas a serem empreendidas.

Ao mencionar a importância dos elos desenvolvidos nos espaços em que se dá a práxis do conflito, reafirmamos o respeito à diversidade. Situados em um espaço seguro com acolhimento, gentileza, solidariedade, amorosidade, em que o diálogo é horizontalizado, as diferenças passam a ser características complementares, elementos que agregam ao invés de separar.

Portanto, o diálogo é elemento essencial na Cultura de Paz que entendemos necessária, a que possibilita a reflexão sobre o que está normalizado, enraizado e, ainda assim, é desumanizador. Sem o diálogo no espaço-tempo compartilhado, da forma como propusemos, não há práxis, pois não há reflexão.

Por outro lado, presentes os requisitos pedagógicos apresentados ao longo do terceiro capítulo, seremos capazes de superar os desafios postos em uma formação-autoformação contínua. E por que contínua e não continuada? Porque se faz e refaz a cada encontro, sem estereótipos, sem formatos rígidos predefinidos e sem materiais teóricos castradores, que desconsideram o sujeito e seus saberes de experiência feitos.

Quanto aos aspectos diretamente relacionados ao Sistema Judiciário e a forma como a maioria dos conflitos é tratada, embora haja foco na avaliação e mensuração de resultados apenas mediante a contabilização de conflitos “resolvidos”, não podemos desqualificar e ignorar o avanço legislativo e das instituições com foco nos MASC. Trata-se de um processo de mudança de paradigma, superação de uma cultura de litigiosidade para uma cultura de paz e de administração dos conflitos.

Ressaltamos que a crítica apontada sobre a institucionalização dos conflitos e excessiva normatização das relações não pretende desqualificar, quiçá, impugnar a necessidade do estado e respectivas Instituições; pelo contrário, nossa reflexão pretende denunciar as situações e estruturas que geram vítimas e anunciar condutas que sejam capazes de fortalecer a democracia e a justiça social.

Atualmente, a Teoria do Direito e, por sua vez, a legislação estão aquém da sociedade e das demandas das relações humanas, portanto, a proposta dessa práxis do conflito é revolucionar; representa a possibilidade de inovarmos as formas de regulamentação social, construindo uma nova cultura.

Práxis construtiva de libertação, dos legisladores do novo direito, dos heróis que se transformam em governantes. É necessário converter a espada em arado para abrir o sulco e produzir o pão para o faminto, que, comendo-o, se sacia na felicidade da reprodução da vida agora como aumento de vida. (Dussel, 2000, p. 566).

A partir dessa pesquisa, refletimos sobre sua contribuição para o campo acadêmico principalmente na sua abordagem inovadora do conflito dentro do contexto educacional, incorporando princípios da pedagogia crítica de Paulo Freire para fomentar o diálogo e a resolução transformativa de conflitos.

Academicamente, a pesquisa amplia o entendimento de como as práticas educativas podem ser estrategicamente utilizadas para promover uma cultura de paz, destacando a importância de preparar educadores para gerenciar conflitos de forma eficaz e empática. No aspecto prático, apresentamos *insights* valiosos para o desenvolvimento de programas de formação de professores e, também, políticas públicas que enfatizem uma nova forma de abordagem dos conflitos por meio do entendimento mútuo, da solidariedade e da cooperação, como fundamentos da educação.

Para futuras linhas de pesquisa, podemos explorar com maior profundidade estratégias específicas de implementação dessas práticas pedagógicas em diferentes contextos culturais e institucionais, avaliando sua eficácia em promover mudanças sociais sustentáveis, no currículo, na formação e, inclusive, no sistema judiciário.

Além disso, seria relevante investigar o impacto de longo prazo dessas abordagens educacionais na transformação de conflitos sociais e na construção de comunidades mais resilientes e harmoniosas. Estudos comparativos que examinem as diferenças e semelhanças nas aplicações dessa pedagogia em diferentes países ou regiões também poderiam fornecer elementos e saberes valiosos para a adaptação e implementação de práticas educacionais focadas na paz em contextos globais diversos.

Quero a paz vinda com a resistência
Emergentes das transformações,
mas aquelas que consideram, também,
a cura garantida pelo Espírito Santo aos ribeirinhos piracicabanos
a magia do Cacau, fruto doce e amarga iguaria
as palmas vibrantes do samba de roda
a fé de um tabuleiro de baiana

o sentimento por trás da viola que chora na moda
o samba, rei do terreiro
a ginga que golpeia e consagra
a macaxeira, a mandioca e o aipim
o leite branco, fermentado endurecido, doce marrom
a individualidade dos toques dos sinos mineiros
a prosperidade do quintal do matuto
a filosofia da oralidade dos Povos Originários
e a sabedoria do colo e da erva da vó.

REFERÊNCIAS

ABDALLA, Maria de Fátima Barbosa; DINIZ-PEREIRA, Júlio Emilio. Pesquisas sobre formação de professores: diferentes olhares, múltiplas perspectivas. **Formação em Movimento**, v. 2, i.2, n. 4, p. 336-359, jul./dez. 2020.

AGUIAR, Carla Maria Zamith Boin. **A humanização do sistema processual como forma de realização dos princípios constitucionais**: mediação e justiça restaurativa. 2007. 151 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Centro Universitário Pedro Toledo, Araçatuba (SP), 2007.

ALVES, José Eustáquio Diniz. Análise de conjuntura: teoria e método. **APARTE - Inclusão Social em Debate**, Rio de Janeiro, p. 1-12, 1 jul. 2008. Disponível em: http://ftmrs.org.br/arquivos/file_512ff95260e4c.pdf Acesso em: 13 abr. 2024.

BITTAR, Eduardo Carlos Bianca. **Introdução ao estudo do Direito**: humanismo, democracia e justiça. 3. ed. São Paulo: SaraivaJur, 2022.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRAGA, Océlio Jackson. **Educação Integral no Brasil**: reflexões acerca da formação para o esclarecimento e a autonomia na perspectiva de Adorno. 2016. 193f. – Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** 49. Reimp. São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Programa Nacional de Fortalecimento dos Conselhos Escolares**. Gestão da Educação Escolar. v.5. Brasília: UnB, CEAD, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça. **Resolução CNJ n. 125, de 29 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política Judiciária Nacional de tratamento adequado dos conflitos de interesses no âmbito do Poder Judiciário e dá outras providências. Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/atos-normativos?documento=156>. Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Justiça em Números 2019**: ano-base 2018. Brasília: CNJ, 2019. Disponível em: https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/conteudo/arquivo/2019/08/justica_em_numeros20190919.pdf. Acesso em: 20 ago. 2023.

BRASIL. Conselho Nacional de Justiça (CNJ). **Justiça em Números 2022**: ano-base 2021. Brasília: CNJ, 2022. Disponível em: <https://www.cnj.jus.br/wp-content/uploads/2022/09/justica-em-numeros-2022-1.pdf>. Acesso em: 8 ago. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.105, de 16 de março de 2015. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 mar.2015. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm. Acesso em: 15 nov.2023.

CAPELLA, Leandro. A justa raiva, uma categoria essencial da utopia freiriana. **Dignidade Re-Vista**, v.7, n.12, jul. 2021. Disponível em <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/53768/53768.PDF>. Acesso em: 4 nov. 2023.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v.15, n.54, p.11-28, 2007. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/ensaio/v15n54/v15n54a02.pdf>. Acesso em: 4 nov. 2023.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2000. (Biblioteca da Educação, Série 1, Escola, v. 16).

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. **Diálogo e mediação de conflitos nas escolas**: guia prático para educadores. Brasília, DF, 2014.

CORTELLA, Mário Sérgio. **Educação, escola e docência**: novos tempos, novas atitudes. São Paulo: Cortez, 2019. 126 p.

DE OLIVEIRA, Alessandra Teresinha; DE SOUSA MENDES, Glauco Henrique; OTTANI BORILOLO, Raquel. Gestão escolar democrática e qualidade de ensino: estudo de caso em uma escola municipal no interior de São Paulo. **Regae - Revista de Gestão e Avaliação Educacional**, v.6, n.12, p.79-91, 2017. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=471855300009>. Acesso em: 5 out. 2023.

DESLANDES, Suely Ferreira. A construção do projeto de pesquisa. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa *et al.* (org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 21. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão**. Tradução de Ephraim Ferreira Alves, Jaime A. Clasen, Lúcia M. E. Orth, Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

ENTELMAN, Remo F. **Teoría de Conflictos**: hacia un nuevo paradigma. Barcelona: Gedisa Editorial, 2002.

FARIAS, Isabel Maria; NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria; NUNES, João Batista C. (org.). Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. **EdUECE**, Fortaleza, v. 1, p. 33-51, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2148>. Acesso em: 21 set. 2023.

FLORES, Joaquín Herrera. **A reinvenção dos direitos humanos**. Tradução Carlos Roberto; Diogo Garcia, Antônio Henrique Graciano Suxberger e Jefferson Aparecido Dias. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2009.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia Crítica: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, BA, v. 16, n. 42, p. 423-439, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6299>. Acesso em: 22 jun. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas educativas e Práticas pedagógicas: questões epistemológicas. **Laconexão**, UFPB, n. 9, p.1-8, ago.2020.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Esgotamento da racionalidade pedagógica: desdobramentos à didática. *In*: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (org.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino: Didática, saberes docentes e formação**. Cuiabá-MT: Ed. UFMT/Editora Sustentável, 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia: por entre resistências e insistências. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 161-173, mai./ago. 2017a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319411754_PEDAGOGIA_por_entre_resistencias_e_insistencias. Acesso em: 09 out. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, maio/ago. 2017b. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 10 out. 2023.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica. **RPGE – Revista de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 964-978, nov. 2017c. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10370>. Acesso em: 19 ago. 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, Bahia, v. 16, n. 42, p. 423-439, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6299/5144> Acesso em: 18 abr. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 fev. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. A Práxis Pedagógica como instrumento de Transformação da Prática Docente. *In: ANPED*, 28., 2005. Disponível em: <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/praxis-pedagogica-como-instrumento-de-transformacao-da-pratica-docente>. acesso em julho/2019. Acesso em: 20 fev. 2024.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro; MOTA, Guadalupe Correa; GOMES DA SILVA, Lisley Cristina. Pedagogia Crítica: por uma Epistemologia Crítica e Insurgente. **Revista Educere Et Educare**, v. 16, n. 38, p.73-96, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25478>. Acesso em: 25 jun. 2023.

FRASER, Nancy. Reconhecimento sem ética? Tradução de Ana Carolina Freitas Lima Ogando e Mariana Prandini Fraga Assis. **Lua Nova**, São Paulo, n. 70, p. 101-138, 2007.

FRASER, Nancy. **Justiça interrompida**: reflexões críticas sobre a condição “pós-socialista”. Tradução de Ana Claudia Lopes, Nathalie Bressiani. 1. ed. São Paulo: Boitempo, [1997] 2022.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 1959. Tese (Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco). Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>. Acesso em: 13 nov.2023.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação (1971). In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 58. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo. Tradução de Kátia de Mello e Silva; revisão técnica de Benedito Eliseu Leite Cintra. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1979] 2013. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/04/4-Paulo_Freire_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_mudan%C3%A7a.pdf. Acesso em: 8 mar. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler, em três artigos que se completam**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1982.

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

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo; MYLES, Horton. **O caminho se faz caminhando**: conversas sobre educação e mudança social. 5. ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, [1992] 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. 5ª Carta: Contexto concreto – contexto teórico. In: FREIRE, Paulo. **Professora sim, Tia não – cartas a quem ousa ensinar**. 24.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015b. Formato: epub. Requisitos do sistema: adobe digital editions. Modo de acesso: world wide web. ISBN 978-85-7753-328-2 (recurso eletrônico).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância**. organização Ana Maria Araújo. 1. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017. Recurso digital Formato: epub. Requisitos do sistema: adobe digital editions. Modo de acesso: world wide web - ISBN 978-85-7753-359-6 (recurso eletrônico).

FREIRE, Paulo. **À Sombra da Mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade**. 1.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021a. Formato epub. Requisitos do sistema: adobe digital editions. Modo de acesso: world wide web. ISBN 979-65-5548-031-3 (recurso eletrônico).

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Compromisso**: América Latina e Educação Popular. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [2008] 2021c.

FREIRE, Paulo. **Verbete**: conflito. Memorial Virtual Paulo Freire. Disponível em: <https://glossario.paulofreire.org/verbete/67> Acesso em: 13 nov. 2023.

GADOTTI, Moacir; CARNOY, Martin (eds.). **Reinventando Freire**: a práxis do Instituto Paulo Freire. São Paulo: Lemann Center; Stanford Graduate School of Education, 2018.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia**: diálogo e conflito. 4. ed. São Paulo: Cortez, [1985] 1995.

GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação**: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir. O Projeto-Político Pedagógico da escola: na perspectiva de uma educação para a cidadania. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. p. 35-39.

GARCIA, Álvaro José. **Cartilha_JR 1ª 17.04.21**. Disponível em: https://repositorio.ufms.br/bitstream/123456789/3898/1/CARTILHA_produto_dissertacao_ALVAROJOSE_22052021.pdf. Acesso em: 16 out. 2023.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwiq886p56qCAxUPpZUCHfwQAmAQFnoECBQQAQ&url=https%3A%2F%2Fsgcd.fc.unesp.br%2FHome%2Fhelber-freitas%2Ftcci%2Fgil_como_elaborar_projetos_de_pesquisa_antio.pdf&usq=AOvVaw0YPKryplQWIBztRhsI3Fqxq&opi=89978449. Acesso em: 4 nov. 2023.

GOMES da SILVA, Lislely Cristina. **Formação de Pedagogos: um olhar a partir de vivências formativas**. 2010. Dissertação (Mestrado) – Universidade Católica de Santos, Santos – SP, 2010. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/178>. Acesso em: 4 jul. 2023.

GOMES DA SILVA, Lislely Cristina. **Formação de Pedagogos: um olhar a partir de vivências formativas**. Saarbrücken – Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

GOMES da SILVA, Lislely Cristina. **Diálogo pedagógico: princípio fundante da pedagogia crítica Freireana**. 2022. 224 f. Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2022. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7944>. Acesso em: 27 jun. 2023.

GOSS, Caroline Cristine de. **Violência, Direitos Humanos e Cultura de Paz: da conjuntura à educação escolar**. 2021. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade Estadual de Ponta Grossa-PR, 2021.

HADDAD, Sérgio. **O direito à educação no Brasil**. Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. 1.ed.trad. São Paulo: Editora 34, [1992] 2003.

HOOKS, bell. **All about love: new visions**. Nova Iorque: Harper Collins Publishers, 2000.

HOOKS, bell. **Ensinando pensamento crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Elefante, 2021a.

HOOKS, bell. **Ensinando a Comunidade**: uma pedagogia da esperança. São Paulo: Elefante, 2021b.

JARES, Xésus Rodríguez. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2002.

JARES, Xesús Rodríguez. **Educar para a verdade e para a esperança**: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos. Tradução de Daisy Vaz de Moraes, Porto Alegre: Artmed, 2005.

KRUPPA, Sonia Maria Portella. **Sociologia da educação**. 2. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2016.

LEITE, Leiny Gomes da Silva. Resolução de conflitos: uma relação pedagógica. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL "EDUCAÇÃO E CONTEMPORANEIDADE", 15., 2021. **Anais [...]**. São Cristóvão-SE: UFS, 2021.

LEITE, Leiny Gomes da Silva. Um panorama entre os meios adequados de solução de conflitos e a Pedagogia Crítica. **Revista Estudos do Sul Global**, v. 1, p. 307-318, 2021.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.

MARTÍNEZ PINEDA, Maria Cristina; GUACHETÁ GUTIÉRREZ, Emilio. **Educar para la emancipación**: Hacia una praxis crítica del sur. Bogotá: Clacso, Universidad Pedagógica Nacional, 2020.

MARTINEZ, Mario Valero. In: BENEDETTI, Alejandro. **Palabras clave para el estudio de las fronteras**. Buenos Aires, 2023. URL: <https://www.teseopress.com/palabrasclavefronteras>. Acesso em: 6 nov. 2023.

MENDES, Daniele Cristina Bahniuk. **Justiça Restaurativa brasileira pelas lentes das Epistemologias do Sul**. 1. ed. Ponta Grossa: Texto e Contexto, 2020. v. 1. 137p.

MENDES, Daniele Cristina Bahniuk; SALLES FILHO, Nei Alberto.; SOLTOSKI, Andréia Gaspar. Por uma transmutação da cultura de violência pela da paz a partir da educação para a paz e dos direitos humanos. **Revista Direito e Justiça: Reflexões Sociojurídicas**, v. 22, n. 44, p. 79-93, 13 dez. 2023.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2002.

MOTA, Guadalupe Corrêa. **“Eu, não, nós!” O humanismo relacional de Paulo Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica**. 2022. 291f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Santos, 2022. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7939> . Acesso em: 27 dez. 2023.

MORIN, Edgar. **Introdução ao pensamento complexo**. Tradução de Eliane Lisboa. 5.ed. Porto Alegre: Sulina, [2005] 2015.

MOULY, Cécile. **Estudios de paz y conflictos. Teoría y práctica**. Peter Lang, 2022.

NOGUEIRA, Simone do Nascimento. **Escuta pedagógica: uma possibilidade formativa de resignificação da prática docente na educação infantil**. 2021. 281 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Católica de Santos, 2021. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/7244>. Acesso em: 11 abr. 2024.

OLIVEIRA, Dayse Ferreira. **Caminhos formativos que conduzem à Pedagogia**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Mato Grosso, MT, Cuiabá, 2009.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 20 ago. 2023.

ONU - Organização das Nações Unidas. **Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz**. Disponível em: www.comitepaz.org.br/dec_prog_1.htm. Acesso em: 11 abr. 2024.

PETRY, Alexandre Torres. **Ensino jurídico com e para a ecologia de justiça e de direitos: por uma pedagogia jurídica reflexiva, crítica e focada nos direitos humanos**. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, 2018. 306 p.

PINTO, Simone Martins Rodrigues. **Justiça transicional na África do Sul: restaurando o passado, construindo o futuro.** Contexto Internacional, v. 29, n. 2, p. 393-421, jul. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/cint/a/zJPPQbdcFqjfJ3VZwpDTGGM/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 2 jan. 2024.

RAYO, José Tuvilla. **Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global.** 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2004.

RIBEIRO, Júlio de Melo. Interpretação conforme à Constituição. A lei fundamental como vetor hermenêutico. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 46, n. 184, p. 149-170, out/dez. 2009. Disponível em: https://www12.senado.leg.br/ril/edicoes/46/184/ril_v46_n184_p149.pdf. Acesso em: 2 out. 2023.

SANDER, Benno. Consenso e conflito: perspectivas analíticas na pedagogia e na administração da educação. v.3. São Paulo: Pioneira, Rio de Janeiro, 1984. Disponível em: https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwj-4ej3_sf_AhW9ppUCHVW1CIQQFnoECA4QAQ&url=https%3A%2F%2Fwww.seminariosregionaisanpae.net.br%2FBibliotecaVirtual%2F13-Classicos%2F3-Consenso-Benno.pdf&usg=AOvVaw3ioyIl2FGSUYuVgQP7V8aS. Acesso em: 16 jun. 2023.

SANTOS, Barbara Cristina Soares. **Os limites da teoria do reconhecimento: a teoria crítica de Nancy Fraser.** In: SEMINÁRIO DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CIÊNCIA POLÍTICA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 7., 2017, São Paulo. Disponível em: <https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwic4emJtfOBAXYrZUCHUhGBhUQFnoECAwQAQ&url=https%3A%2F%2Fsdpscp.fflch.usp.br%2Fsites%2Fsdpscp.fflch.usp.br%2Ffiles%2Finline-files%2F1905-2499-1-PB.pdf&usg=AOvVaw15qqUECCEj6umuSfc4B6Jp&opi=89978449>. Acesso em: 13 out. 2023.

SAUL, Alexandre. **Para mudar a prática da formação continuada de educadores: uma pesquisa inspirada no referencial teórico-metodológico de Paulo Freire.** 2015. 206 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2015a.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: um novo sentido para o projeto político-pedagógico da escola. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, 2013, p. 102-120. Disponível em: <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24367>. Acesso em: 16 nov. 2023.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

SAUL, Alexandre; SAUL, Ana Maria. A metodologia da investigação temática: elementos político-epistemológicos de uma práxis de pesquisa crítico-emancipatória. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 15, n. 2, p. 429-454, jun. 2017. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-38762017000200429&lng=pt&nrm=iso>. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2017v15i2p429-454>. Acesso em: 8 jul. 2023.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Uma trama conceitual centrada no currículo inspirada na Pedagogia do Oprimido. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 16, n. 4, p. 1142-1174, out./dez. 2018. DOI: <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2018v16i4p1142-1174>

SAUL, Ana Maria. Na contramão da lógica do controle em contextos de avaliação: por uma educação democrática e emancipatória. **Educação e Pesquisa**, v. 41, p. 1299-1311, 2015b.

SALES, Lília Maia de Moraes; SALES, Maia de Moraes; ALENCAR, Emanuela Cardoso de Onofre. A mediação escolar como meio de promoção da cultura da paz. In: SEMINÁRIO DISTRITAL DE CONVIVÊNCIA ESCOLAR/VIOLENCIA NAS ESCOLAS, 1., 2007, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, 2007.

SALES, Lília Maia de Moraes. **Mediare - um guia prático para mediadores**. Rio de Janeiro: GZ Editora, 2010.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de paz e educação para a paz: olhares a partir da teoria da complexidade de Edgar Morin**. 2016. 359 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2016.

SALLES FILHO, Nei Alberto. **Cultura de paz e educação para a paz**. Campinas: Papyrus, 2019.

SCHILLING, Flávia. **Educação e direitos humanos: percepções sobre a escola justa**. São Paulo: Cortez, 2014.

SCHILLING, Flavia; ANGELUCCI, Carla Biancha. Conflitos, violências, injustiças na escola? Caminhos possíveis para uma escola justa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 46, n. 161, p. 694–715, jul. 2016.

SILVA, Maria Vieira; CAMPOS, Maria Veranilda Mota. Pedagogia crítica e o legado de Paulo Freire para a democratização da educação: entrevista com Henry Giroux. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e202147002001, 2021.

SOUZA, Ana Paula Correia de. **Atos violentos e mediação de conflitos na educação superior: da reflexão à ação**. 2019. 82 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Formação de Gestores Educacionais) - Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** 1. ed. Tradução de Sandra Regina Goulart Almeida; Marcos Pereira Feitosa; André Pereira. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

STRECK, Danilo. Conflito – Reflexões sobre sua natureza e potencial criativo. **Estudos Teológicos**, v. 28, n. 3, p.227-238, 1988. Disponível em: http://www.periodicos.est.edu.br/index.php/estudos_teologicos/article/view/1165 Acesso em: 29 dez. 2023.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

STRECK, Danilo. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface**, v.20, n.58, jul./set. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0443>. Acesso em: 8 dez. 2023.

TENTI FANFANI, Emilio. Notas sobre la construcción del trabajo docente. In: CUNHA, C. da *et al.* (org.). **Políticas públicas de educação na América Latina: lições aprendidas e desafios**. Campinas/SP: Autores Associados, 2011. p.253–278.

TERRIEN, Jacques; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia. Os trabalhos científicos e o estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. **Estudos em avaliação educacional**, v.15, n.30, jul./dez. 2004.

TORRES, Carlos Alberto Novoa. **Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire**. Tradução Mônica Mattar Oliva, São Paulo: Edições Loyola, 2014.

VITTORIA, Paolo; VIGILANTE, Antônio. **Pedagogias da Libertação: estudos sobre Freire, Boal, Capitini & Dolci**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2014.

APÊNDICE A

Quadro 5 - Pesquisas com foco em Currículo e Práticas

Modalidade	Ano	Autoria	Título	Problema e/ou objetivo geral	Aporte teórico
TESE	2018	Archangelo, Rosemeire Marques Ribeiro	Um olhar nas relações de convivência na escola: conflitos, violências, mediação e enfrentamentos	Propõe analisar o conteúdo dos Livros de Ocorrências Escolar (LOE), assim como nos Regimentos internos e nas Propostas Pedagógicas quais trabalhos as escolas têm realizado na prevenção e intervenção nas relações de convivência, de conflitos interpessoais, nas microviolências e violência escolar. *Entre 2 escolas: uma com equipe de mediação e outra não	Bardin
TESE	2018	Azevedo, André Felipe Gomma de	Pedagogia de Competências como paradigma do processo formativo em negociação: uma proposta a partir da experiência da oficina de negociação da Faculdade de Direito da Universidade de Brasília	“A pesquisa empreendida examina a possibilidade e pertinência da utilização da pedagogia de competências na docência de negociação por intermédio de metodologias participativas (ou ativas) como uma das modalidades de transformação da educação jurídica brasileira contemporânea”.	Freire; Teorias do “Tuning”; Howard Raiffa, Roger Fischer, William Ury e Bruce Patton; Richard Bodine e Donna Crawford
DISSERTAÇÃO	2018	Diniz, Eduardo Albuquerque Rodrigues	A inserção dos mecanismos consensuais de conflitos nas disciplinas jurídicas dos cursos de bacharelado em Direito	“Como as instituições de ensino podem propiciar o desenvolvimento da cultura da solução pacífica dos conflitos a partir da inclusão de conteúdos nas disciplinas na matriz curricular nos cursos jurídicos”.	DIVERSOS Sem especificação epistemológica
DISSERTAÇÃO	2019	Santiago, Luan Presley Mendonça	As relações políticas-pedagógicas da Escola Municipal Chico Santeiro: os diretores e os conselheiros escolares (2015-2017)	Compreender as relações Políticas-pedagógicas entre os Diretores (Administrativo-Financeiro e Pedagógico) e os Conselheiros da Escola Municipal Chico Santeiro-Natal/RN, no período de 2015 a 2017	Freire (2011); Fanon (1968); Holanda (1995); Aristóteles (2000) e Marx & Engels (2000)

				Como acontecem as relações políticas-pedagógicas entre Diretores e Conselheiros?	
DISSERTAÇÃO	2019	Souza, Ana Paula Correia de	Atos violentos e mediação de conflitos na educação superior: da reflexão à ação	O objetivo geral desta pesquisa é elaborar propostas que apoiem o Centro Universitário do Distrito Federal - UDF na introdução de mecanismos de mediação de conflitos que contribuam para o aprimoramento do ambiente escolar do Centro Universitário do Distrito Federal - UDF.	Álvaro Chrispino Abramovay Vóvio et al.
DISSERTAÇÃO	2019	Marroche, Cristiane Cardozo	Desafios para resolução de conflitos na educação infantil	Visa repensar a educação infantil numa perspectiva da resolução não violenta de conflitos para construir uma cultura de paz. Tem por base o trabalho pedagógico que busca desenvolver ações que estimam a participação de todos em uma dinâmica dos círculos de aprendizagem formados por professores, atendentes e estagiários, vinculados ao Centro de Integração Empresa-Escola (CIEE).	FREIRE Chrispino (2007)
TESE	2021	Gimenez, Melissa Zani	Educação e direito: a conexão necessária para a formação integral e integradora da criança e do adolescente junto ao ambiente escolar	O objetivo geral da presente pesquisa foi de promover atividades pedagógicas relacionadas ao estatuto da Criança e do Adolescente-ECA, enfatizando os preceitos presentes na lei de nº 11.525/2007, para incluir conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes no currículo do ensino fundamental, em diálogo com as demais matérias curriculares, avaliando conhecimentos, comportamentos e atitudes anteriores e posteriores à formação.	Diversos autores e pesquisadores protagonistas do campo da Filosofia do Direito, Psicologia, Psicanálise, Neurociência e Pedagogia. DELEUZE BOURDIER GUATTARI FOUCAULT FREIRE GADOTTI...

DISSERTAÇÃO	2021	Prudente, Ângela Maria Ribeiro	Teoria E Prática Sobre Conciliação Nos Cursos de Direito Nas Instituições de Ensino Superior (Ies) de Palmas-To: Diagnósticos E Viabilidade de Implantação de Cejuscs Nos Núcleos de Práticas Jurídicas	busca compreender os aspectos norteadores da formação acadêmica dos bacharéis em Direito e o tratamento dado pelas faculdades às orientações de formação não adversarial, bem como evidenciar a influência dos Cejuscs nos Núcleos de Prática Jurídica presentes no Ensino Superior em Palmas-TO.	DIVERSOS
TESE	2022	Hespanhol, Liliane Cristina de Oliveira	O processo de formação do Facilitador em Justiça Restaurativa no âmbito do Poder Judiciário Brasileiro	“A formação do Facilitador em Justiça Restaurativa, tendo como objetivo analisar o processo de formação dos facilitadores em Justiça Restaurativa (JR) no Poder Judiciário brasileiro, particularmente nos estados de Minas Gerais e São Paulo, em relação aos seus fundamentos teóricos-metodológicos e direção ético-política”	obras sobre estado, capital, direito, Poder Judiciário e Justiça Restaurativa, e, também, referências sobre Educação e metodologia dialógica... Mészáros (2011) e Mascaró (2019) Freire; Foucault.
TESE	2022	Nogueira, Rivanil Rubens	Práticas pedagógicas no Centro Socioeducativo Tamoios: avanços, retrocessos e desafios para uma pedagogia humanizadora	objetiva a descrição e análise das práticas pedagógicas promovidas pela Fundação Casa no ano de 2019, tendo como base as concepções dos adolescentes e profissionais a respeito dessas práticas no Centro Tamoios do Município de São José dos Campos (SP).	Thiollent Paulo Freire (1996), Antônio Carlos Gomes da Costa (2006), Tolstói (1937), Makarenko (1986) Gadotti (2003), Foucault

Fonte: A autora

APÊNDICE B

Quadro 6 – Pesquisas com foco na escola, violência escolar e mediação de conflitos

Modalidade	Ano	Autoria	Título	Problema e/ou objetivo geral	Aporte teórico
DISSERTAÇÃO	2019	Antonio, Patricia de Oliveira	Um estudo sobre mediações de conflitos, relações de poder e justiça na escola	Investigar as práticas de mediação e resolução de conflitos em uma escola pública municipal na cidade de Guarulhos, analisando as manifestações da comunidade escolar sobre os conflitos ocorridos e justiça.	Pierre Bourdieu, François Dubet, Antonio Viñao Frago e Dominique Juliá
DISSERTAÇÃO	2019	Santos, Vitor Claudio dos	Violência escolar e gestão na rede pública estadual de São Paulo: análise de uma escola técnica em esportes	Analisar como a gestão de uma Escola Técnica estadual em Esportes enfrenta a violência no contexto escolar. Para tanto, estabeleceram-se como objetivos específicos, contextualizar a violência, caracterizar a gestão escolar e analisar a gestão frente a violência na escola.	Abramovay (2002), Blaya (2002), Charlot (2002), Debarbieux (2001).
TESE	2020	Marchetti, Rafaela	Violências, conflitos e indisciplinas: discursos em três escolas de educação básica	Objetiva analisar, os enunciados, as <i>singularidades</i> , as <i>rupturas</i> e os <i>acúmulos</i> nos dizeres de educadores, professores e funcionários sobre conflitos, violências e indisciplinas; e, discutir como as relações de poder disciplinar ocorrem na escola.	Michel Foucault e Jean Jaques Courtine;
DISSERTAÇÃO	2020	Sebaje, Alexandre Zacaria	A mediação pacífica de conflitos e a promoção da cultura de paz em uma escola pública estadual de Pelotas	A pesquisa teve como objetivo geral construir saberes para enfrentar as manifestações de violência; e como objetivos secundários, contribuir para o debate e a percepção dos alunos do primeiro ano noturno no que se refere à Mediação de Conflitos e a Promoção da Cultura de Paz, bem como experienciá-la por meio da Mediação Transformativa.	Citamos Paulo Freire (1992, 1996, 2000, 2001, 2002, 2005 e 2011) que permeia toda a pesquisa, Galtung (1976) e Callado (2004) no que se refere à Cultura de Paz e Bush e Folger (2008)
DISSERTAÇÃO	2021	Cunha, Domingas Rodrigues da	Experiências de resolução de conflitos em cenários escolares	Objetivo: Analisar as experiências de resolução de conflitos implementadas em um projeto no âmbito da educação em saúde e dos direitos humanos, protagonizadas por	Bardin (NARRATIVAS) PED. DE PROJETOS

				adolescentes, alunos de uma escola pública de ensino médio, que subjazem nas concepções e significados procurados por esses alunos.	
DISSERTAÇÃO	2021	Freitas, Eveline Rodrigues Araújo Guedes de	Violência escolar e formação de professores: estratégias de enfrentamento na dimensão educacional	Partimos das seguintes questões-norteadoras sobre a violência escolar: relação entre a violência e a prática docente; e os principais tipos de violência identificados no ambiente escolar.	Bardin
DISSERTAÇÃO	2021	Goss, Caroline Cristine de	Violência, direitos humanos e cultura de paz: da conjuntura à educação escolar.	Objetivo: Compreender a construção social da violência no Brasil e suas relações com os Direitos Humanos, abrindo discussões necessárias sobre Cultura de Paz e Educação para Paz, como subsídio na análise da Lei 13.663/2018.	Herrera Flores (2009), Lilian Schwarcz (2019), Salles Filho (2019), Rayo (2004), Paulo Freire (2002)
DISSERTAÇÃO	2021	Oliveira, Elisiane Alves de	Uma experiência de escuta na rádio escolar para percepções sobre conflitos e para a formação do pensamento crítico juvenil	Esta pesquisa apresenta experiências com a rádio escolar em uma escola técnica de nível médio, da rede pública, com alunos do ensino médio e ensino técnico integrado ao médio, a fim de contribuir para a reflexão sobre a importância da escuta das falas dos estudantes, bem como da formação do pensamento crítico, da participação, da produção dos gêneros orais e escritos e do uso consciente das tecnologias.	Referências bibliográficas que embasam a escolha dessa metodologia para identificar e mediar conflitos, propiciar o debate e as construções dialógicas, garantir o direito de expressar-se e estimular a criatividade. VÁRIOS

Fonte: A autora.

APÊNDICE C

Quadro 7 - Pesquisas com foco em Cultura de Paz e Direitos Humanos.

Modalidade	Ano	Autoria	Título	Problema e/ou objetivo geral	Aporte teórico
TESE	2018	Graça, João Wilame Coelho	A cultura de paz na grande Parangaba: saberes e vivências em mediação de conflitos	Estudamos as vivências em Cultura de Paz no bairro de Grande Parangaba. Fizemos isto pesquisando as ações do Núcleo de Mediação de Conflitos	Gohn, 1997; Bourdieu, 1989; Santos, 2008; Sarlet, 2009; Touraine, 2005 ; Galtung, 2017; Jares, 2007; Guimarães, 2006
TESE	2018	Pereira, Ana Carolina Reis	História oral de vida de professores: direitos humanos, justiça restaurativa e violência escolar	Como estão situados os direitos humanos e a justiça na história oral de vida destes sujeitos?	Lucatto, 2012; Santana, 2011; Baroni, 2011; Boonen, 2011; Quintana, 2010; Schuler, 2009), Michel Foucault; Larrosa; Veiga-Neto; Abramovay (2002, 2005, 2016), Sposito (1996, 2008), Charlot (1997, 2002, 2005).
TESE	2016	Santos, Ricardo Goretti	Políticas públicas de efetivação da mediação pelo poder judiciário e o direito fundamental de acesso à justiça no Brasil	“Busca verificar se as Políticas Públicas de difusão da mediação adotadas pelo Poder Judiciário brasileiro podem contribuir para a efetivação do direito fundamental de acesso à justiça no Brasil. Em termos teóricos, revela-se centrada no pensamento dialético”.	Zygmunt Bauman e Edgar Morin; Sigmund Freud, Ingeborg Maus, Boaventura de Sousa Santos, Chaïm Perelman, Mauro Cappelletti, Carlos Henrique Bezerra Leite e Frank Ernest Arnold Sander
DISSERTAÇÃO	2021	Garcia, Álvaro José Vedovati	Valores da justiça restaurativa e a prática no ensino de Filosofia em sala de aula	A presente dissertação visa contribuir para a disseminação da JUSTIÇA RESTAURATIVA nas Escolas da Rede estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, partindo da sua relação com a Filosofia.	Kant
DISSERTAÇÃO	2021	Giardini, Patricia	O ensino religioso como possibilidade pedagógica à promoção de ações pela	Buscou-se estudar os aspectos centrais acerca da Cultura de Paz, da Educação para a Paz, das	DIVERSOS sem linha epistemológica única

		Machado Pereira	cultura de paz no campo educacional.	Religiões e do Ensino Religioso, inclusive os seus conceitos, cujos referenciais teóricos se firmam em autores de áreas interdisciplinares como Educação, Sociologia, História e Direito.	
DISSERTAÇÃO	2021	Pauffero, Letícia Teruel de Oliveira	Educação em direitos humanos no cotidiano da escola municipal de ensino fundamental Mauro Faccio...	Sem ignorar a existência de múltiplos problemas e conflitos enfrentados por quaisquer unidades escolares, o trabalho ressalta o modo singular pelo qual a Escola Zacaria discute, enfrenta e, muitas vezes, supera tais conflitos. Este trabalho de pesquisa acompanha e busca compreender esse processo.	Freire Hannah Arendt Candau Heller Morin

Fonte: A autora.