

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Iara da Silva Ferrão

**SABER DA NÃO VIOLÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE:
PROCESSOS AUTOCOMPOSITIVOS COMO MEDIAÇÃO ÀS
VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR**

Santa Maria, RS
2020

Iara da Silva Ferrão

**SABER DA NÃO VIOLÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: PROCESSOS
AUTOCOMPOSITIVOS COMO MEDIAÇÃO ÀS VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Orientador: Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan

Santa Maria, RS
2020

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

Ferrão, Iara da Silva
SABER DA NÃO VIOLÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: PROCESSOS
AUTOCOMPOSITIVOS COMO MEDIAÇÃO ÀS VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO
ESCOLAR / Iara da Silva Ferrão.- 2020.
280 p.; 30 cm

Orientador: Amarildo Luiz Trevisan
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em
Educação, RS, 2020

1. Formação Docente 2. Processos autocompositivos
para transformação de conflitos 3. Violência em âmbito
escolar 4. Não Violência 5. Cultura de Paz I.
Trevisan, Amarildo Luiz II. Título.

Sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFSM. Dados fornecidos pelo autor(a). Sob supervisão da Direção da Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central. Bibliotecária responsável Paula Schoenfeldt Patta CRB 10/1728.

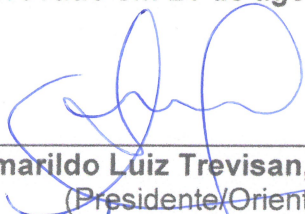
Declaro, IARA DA SILVA FERRÃO, para os devidos fins e sob as penas da lei, que a pesquisa constante neste trabalho de conclusão de curso (Tese) foi por mim elaborada e que as informações necessárias objeto de consulta em literatura e outras fontes estão devidamente referenciadas. Declaro, ainda, que este trabalho ou parte dele não foi apresentado anteriormente para obtenção de qualquer outro grau acadêmico, estando ciente de que a inveracidade da presente declaração poderá resultar na anulação da titulação pela Universidade, entre outras consequências legais.

Iara da Silva Ferrão


**SABER DA NÃO VIOLÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: PROCESSOS
AUTOCOMPOSITIVOS COMO MEDIAÇÃO ÀS VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO
ESCOLAR**

Tese apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Educação, da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM, RS), como requisito parcial para obtenção do título de **Doutora em Educação**.

Aprovado em 21 de agosto de 2020:



Amarildo Luiz Trevisan, Dr. (UFSM)
(Presidente/Orientador)



Valeska Fortes de Oliveira, Dra. (UFSM)



Christian Muleka Mwewa, Dr. (UFMS) (webconferência)



Geraldo Antônio da Rosa, Dr. (UCS) (webconferência)



Maurício Cristiano de Azevedo, Dr. (IFFar) (webconferência)

Santa Maria, RS,
2020.

DEDICATÓRIA

Dedico essa tese a minha mãe Carolina que parte às véspera da defesa deixando essa imensa saudade no peito. Obrigada pelo amor, respeito, admiração que você me ofereceu de forma tão genuína ao longo da nossa caminhada. “Carol, você será sempre minha inspiração de vida, de humanidade e bondade”.

Dedico ainda a TODOS os Professores que fazem da educação um ato político e revolucionário de possibilidade de transformação das pessoas, para que elas possam transformar o mundo, como nos ensinou Paulo Freire.

AGRADECIMENTOS

“Existem momentos na vida da gente, em que as palavras perdem o sentido ou parecem inúteis, e, por mais que a gente pense numa forma de empregá-las elas parecem não servir, então a gente não diz, apenas sente.”
Sigmund Freud

Agradecer é um gesto ético/estético de reconhecimento do “lugar” do outro em nossas ações. Dessa forma, agradeço:

Ao professor Amarildo, orientador desse trabalho, que me acolheu no seu Grupo de Pesquisa (GPFORMA) no momento de pós tragédia da Boate Kiss para que eu pudesse encaminhar para vias positivas toda dor e sofrimento. Ainda pelo aprendizado ao longo do percurso, pela acolhida as minhas inquietações (não foram poucas) e por acreditar que era possível concluir esse trabalho com qualidade, seriedade e ética que as pesquisas no campo da educação devem comportar;

A Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) pela concessão de bolsa que permitiu minha dedicação a pesquisa durante todos esse anos;

A “querida” UFSM que me proporcionou formação de qualidade ao longo de tantos anos. Levo comigo a responsabilidade de lutar para garantir às gerações futuras o ensino público de qualidade do qual eu e minha família tivemos o privilégio de receber. Minha eterna gratidão!

Às professoras e professores que tive possibilidade de trocas durante o doutoramento e às professoras e professores que integram a Comissão Examinadora da tese que gentilmente aceitaram o convite de contribuir com sugestões para a qualificação do trabalho e, finalmente, com a avaliação dele. Agradeço por compartilharem comigo as suas experiências e acreditem, elas fazem parte do resultado final/inicial desse trabalho;

Aos colegas do GPFORMA pela amizade, companheirismo, respeito e pela construção de laços de afeto;

Aos colegas do Grupo GEMA/UFSM por tudo que construímos juntos pelos compartilhamento de visões de um espaço acadêmico atravessado pelo afeto;

À João, aluno da primeira turma que fui professora com 17 anos de idade. Ele me proporcionou compreender e escutar o retorno da minha, e de todas as intervenções que atravessam todo ato de violência.

Ao meu companheiro canino Rayan Graice Ferrão Neto e a companheira felina Honda Ferrão pela constante presença afetiva enquanto eu construía esse trabalho.

Ao meu Pai Ariovaldo, que um dia deixou sua vida no interior em busca de “estudos para as filhas”;

À minha família ampliada, minha nora Camila Pase, genro Mauricio Cordeiro, minhas irmãs Sandra e Camila, sobrinhos, afilhados, amigos, alunos pelo amor, respeito, torcida e apoio.

À Marcelo, Marcello Júnior e Bibianna, que construíram cada linha desse trabalho junto comigo. Como dizia Freud, “como fica forte uma pessoa quando está segura de ser amada”, saibam que esse amor que nos une me deu suporte do início ao final desta caminhada. Amo vocês!

À DEUS pela VIDA, MUITO OBRIGADA!

“Uno solo se comprende a si mismo en relación com los demás. En un mundo cada vez más interrelacionado, el arte de La conversación, de escuchar, devendrá probalbelmente una cuestión de supervivência”.

GADAMER (2012)

“ Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso, eu amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo, que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade”.

PAULO FREIRE (2014)

Sinto
Sinto-me frágil...quero alimentar, as ânsias neste clamor: Acabar com o medo
Degelar os maltratados à nascença e em sociedade.
Não à desigualdade e não à uniformidade, é neste medo latente que
Criamos a heterogeneidade...
Não sou diferente! Não és diferente...
Apenas, ages de forma diferente.
Sinto a emoção dormente,
Numa hora marcada, pela dor,
por momentos ardentes e de alguns dissabores...
por outro da mesma espécie,
Ameaçada...
será ?! Tenho a certeza...
Em extinção!
Como selvagem, sem educação...
Mas será possível, que neste silêncio branco
Encontre a pena,
Negra do sofrimento.
Alerto a minha consciência, platónica talvez...
Face a tanta malvadez, cruel desnudada, fervilhante!
Por vezes tão errante...
Essencialmente desumana.
Buraco da indiferença,
Até tu também sentires...
O quanto és frágil...

(Poesia vencedora do concurso "Um Poema pela Não-Violência" pelo aluno Álvaro do
6º ano realizada pela Revista Saúde na escola de 2011.
(<http://egennypereira.blogspot.com/2011/02/um-poema-pelanao-violencia.html>)

DIA ESPECIAL

Duca Leindecker

Se alguém
Já lhe deu a mão
E não pediu mais nada em troca
Pense bem
Pois é um dia especial
Eu sei
Não é sempre
Que a gente encontra alguém
Que faça bem
E nos leve desse temporal

O amor

É maior que tudo

Do que todos

Até a dor se vai

Quando o olhar é natural

Sonhei

Que as pessoas eram boas

Em um mundo de amor

E acordei

Nesse mundo marginal

Mas te vejo

E sinto o brilho desse olhar

Que me acalma

E me traz força prá encarar

Tudo

Mas te vejo

E sinto o brilho desse olhar

Que me acalma

E me traz força prá encarar

Tudo

O amor

É maior que tudo

Do que todos

Até a dor se vai

Quando o olhar é natural

Sonhei

Que as pessoas eram boas

Em um mundo de amor

E acordei

Com a terceira guerra mundial I

Mas te vejo

E sinto o brilho desse olhar

Que me acalma E me traz força prá encarar

Tudo

Mas te vejo

E sinto o brilho desse olhar

Que me acalma

E me traz força prá encarar

Tudo

RESUMO

SABER DA NÃO VIOLÊNCIA NA FORMAÇÃO DOCENTE: PROCESSOS AUTOCOMPOSITIVOS COMO MEDIAÇÃO ÀS VIOLÊNCIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

AUTOR: Iara da Silva Ferrão
ORIENTADOR: Amarildo Luiz Trevisan

A violência é um fenômeno que deve ser compreendido a partir de condicionantes das mais diversas ordens, entre elas culturais, econômicas, políticas e psicossociais. A violência em âmbito escolar é um tema emergente na contemporaneidade, haja vista os dados sobre índices elevados de violências na/da/para a escola. O trabalho tem como objetivo principal investigar os saber da não violência na formação docente e os processos autocompositivos como mediações à violência escolar. Assim, almeja compreender a importância da formação docente e dos saberes da profissão e apresentar o “saber da não violência” como uma possibilidade para trabalhar com a violência em curso no âmbito escolar. Além disso, objetiva refletir sobre o desempenho do papel formativo e normativo do educador, que atua num contexto permeado por múltiplas violências e, por último, investigar como a temática da autocomposição para transformação de crises, conflitos e/ou violências (Mediação e Justiça Restaurativa/JR) pode se constituir como ponto de referência às ações educativas contemporâneas, mais especificamente na formação de professores. O percurso apresenta em seu amplo espectro a compreensão hermenêutica sobre as temáticas da violência em âmbito escolar, bem como o ofício da formação docente, da autocomposição de conflitos e da não violência. Ele desdobra-se na interface da Filosofia da Educação e nas contribuições à linha de pesquisa LP1 (Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional). O caminho metodológico utilizado foi a Hermenêutica, de Hans-Georg Gadamer, entendendo que o procedimento de análise textual, orientado hermeneuticamente, busca compreender o sentido do tema, bem como, confrontá-lo com seu contexto originário, estabelecendo pontos de contato e de reconstrução. A hermenêutica visa dar contexto ao texto e dessa forma produzir a mediação de sentido num horizonte compreensivo resultante da fusão da compreensão do leitor com o autor da obra, em seus respectivos tempos históricos. Partindo da compreensão que pesquisar é caminhar; compreender, é construir sentido, a questão norteadora que se apresenta para pensar é: em que medida, os saber da não violência na formação docente e dos processos autocompositivos podem ser considerados mediações à violência escolar? Nesse trabalho reuniu-se forças teóricas para defender a tese de que a violência é o exato contrário da educação e, nesse sentido, a necessidade de colocar em circulação ao longo desse construto a ideia do saber da não violência, como modo de viabilizar uma “formação” de professores contra a barbárie. O *saber da não violência* situa-se como uma recusa filosófica à violência em curso e como um caminho para a construção de uma cultura de paz em âmbito escolar. Desse modo, visa ressignificar conceitos sobre JR, Mediação de Conflitos e Círculos da JR que partejam, de forma maiêutica, das experiências dos autores. Por fim, aposta no *locus* da formação docente e na máxima que interroga “para que educar”, afirmando uma postura reflexiva de natureza filosófica atravessada pela dimensão da experiência formativa que mobiliza conhecimentos mais profundos, calcados na arte, na cultura e nos clássicos. Reconhece que ainda há muito a ser feito com relação as temáticas apresentadas, mas que esse trabalho se propõe a dar a sua contribuição nos espaços escolares e da formação de professores.

Palavras-chave: Violência Escolar. Formação docente. Não violência. Processos autocompositivos. Cultura de paz.

ABSTRACT

KNOWLEDGE OF NON VIOLENCE IN TEACHING TRAINING: SELF-COMPOUND PROCESSES AS A MEDIATION FOR VIOLENCE IN THE SCHOOL CONTEXT

AUTHOR: Iara da Silva Ferrão
SUPERVISOR: Amarildo Luiz Trevisan

Violence is a phenomenon that must be understood based on conditions of the most diverse orders, including cultural, economic, political and psychosocial ones. School-based violence is an emerging theme in contemporary times, given the data on high levels of violence in / for school. The main objective of this work is to investigate the knowledge of non-violence in teacher education and the self-composing processes as mediations for school violence. Thus, it aims to understand the importance of teacher training and the knowledge of the profession and to present the “knowledge of non-violence” as a possibility to work with the ongoing violence at school. In addition, it aims to reflect on the performance of the educator's formative and normative role, which operates in a context permeated by multiple violence and, finally, to investigate how the theme of self-composition to transform crises, conflicts and / or violence (Mediation and Restorative Justice) / JR can be a point of reference for contemporary educational actions, more specifically in teacher education. The route presents in its broad spectrum the hermeneutic understanding of the themes of violence in schools, as well as the profession of teacher training, self-composition of conflicts and non-violence. It unfolds in the interface of the Philosophy of Education and in the contributions to the research line LP1 (Teaching, Knowledge and Professional Development). The methodological path used was Hermeneutics, by Hans-Georg Gadamer, understanding that the textual analysis procedure, hermeneutically oriented, seeks to understand the meaning of the theme, as well as, to confront it with its original context, establishing points of contact and reconstruction . Hermeneutics aims to give context to the text and thus produce the mediation of meaning in a comprehensive horizon resulting from the fusion of the reader's understanding with the author of the work, in their respective historical times. Starting from the understanding that researching is walking; to understand, to construct meaning, the guiding question that arises to think is: to what extent, the knowledge of non-violence in teacher training and self-composing processes can be considered mediations to school violence? In this work, theoretical forces were gathered to defend the thesis that violence is the exact opposite of education and, in this sense, the need to put into circulation throughout this construct the idea of knowledge of non-violence, as a way of making a “ training ” of teachers against barbarism. The knowledge of non-violence is situated as a philosophical refusal to the ongoing violence and as a way to build a culture of peace at school. Thus, it aims to reframe concepts about JR, Conflict Mediation and JR Circles that share, in a maieutic way, the authors' experiences. Finally, betting on the locus of teacher training and the maxim that interrogates “so what to educate”, affirming a reflexive posture of a philosophical nature crossed by the dimension of the formative experience that mobilizes deeper knowledge, based on art, culture and classics. It recognizes that there is still a lot to be done in relation to the themes presented, but that this work proposes to make its contribution in the school and teacher training spaces.

Keywords: Culture of Peace. Teacher Education. No violence. Self-compositional processes. Knowledge of Teaching. School Violence.

RESUMEN

SABER DE LA NO VIOLENCIA EN LA FORMACIÓN DOCENTE: PROCESOS COMPUESTOS COMO MEDIACIÓN POR VIOLENCIA EN EL CONTEXTO ESCOLAR

AUTOR: Iara da Silva Ferrão
SUPERVISOR: Amarildo Luiz Trevisan

La violencia es un fenómeno que debe entenderse a partir de condiciones de los más diversos órdenes, incluidos los culturales, económicos, políticos y psicosociales. La violencia escolar es un tema emergente en la época contemporánea, dados los datos sobre altos niveles de violencia en / desde / hacia la escuela. El principal objetivo de este trabajo es investigar el conocimiento de la no violencia en la formación del profesorado y los procesos de autocomposición como mediadores de la violencia escolar. Así, se busca comprender la importancia de la formación docente y el conocimiento de la profesión y presentar el “conocimiento de la no violencia” como una posibilidad para trabajar con la violencia en curso en la escuela. Además, tiene como objetivo reflexionar sobre el desempeño del rol formativo y normativo del educador, que opera en un contexto permeado por la violencia múltiple y, finalmente, investigar cómo el tema de la autocomposición para transformar crisis, conflictos y / o violencia (Mediación y Justicia Restaurativa) / JR) puede ser un referente para las acciones educativas contemporáneas, más concretamente en la formación del profesorado. O percurso apresenta em seu amplo espectro a compreensão hermenêutica sobre as temáticas da violência em âmbito escolar, bem como o ofício da formação docente, da autocomposição de conflitos e da não violência. Ele desdobra-se na interface da Filosofia da Educação e nas contribuições à linha de pesquisa LP1 (Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional). El camino metodológico utilizado fue la Hermenéutica, de Hans-Georg Gadamer, entendiendo que el procedimiento de análisis textual, de orientación hermenéutica, busca comprender el significado del tema, así como confrontarlo con su contexto original, estableciendo puntos de contacto y reconstrucción. . La hermenéutica tiene como objetivo dar contexto al texto y así producir la mediación del significado en un horizonte comprensivo resultante de la fusión del entendimiento del lector con el autor de la obra, en sus respectivas épocas históricas. Partiendo de la comprensión de que investigar es caminar; Para comprender, para construir sentido, la pregunta orientadora que surge a pensar es: ¿en qué medida el conocimiento de la no violencia en la formación del profesorado y los procesos de autocomposición pueden considerarse mediaciones a la violencia escolar? En este trabajo se reunieron fuerzas teóricas para defender la tesis de que la violencia es exactamente lo contrario de la educación y, en este sentido, la necesidad de poner en circulación a través de este constructo la idea del conocimiento de la no violencia, como una forma de hacer un “ formación ”de profesores contra la barbarie. El conocimiento de la no violencia se sitúa como un rechazo filosófico a la violencia en curso y como una forma de construir una cultura de paz en la escuela. Así, pretende replantear conceptos sobre JR, Conflict Mediation y JR Circles que comparten, de forma mayéutica, las experiencias de los autores. Finalmente, apostando por el locus de la formación docente y la máxima que interroga “para qué educar”, afirmando una postura reflexiva de carácter filosófico atravesada por la dimensión de la experiencia formativa que moviliza conocimientos más profundos, basados en el arte, la cultura y los clásicos. Reconoce que aún queda mucho por hacer en relación a los temas presentados, pero que este trabajo se propone hacer su aporte en los espacios escolares y de formación docente.

Palabras clave: Cultura de Paz, Formación del Profesorado. Sin violencia. Procesos de Autocomposición. Conocimiento de la Enseñanza. La Violencia Escolar.

LISTA DE ABREVIATURA E SIGLAS

AIE- APARELHO IDEOLÓGICO DO ESTADO

BNCC- BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

CCP- CÍRCULO DE CONSTRUÇÃO DE PAZ

FASE- FUNDAÇÃO DE ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO

GPFORMA- GRUPO DE PESQUISA, FORMAÇÃO CULTURA, HERMENÊUTICA E EDUCAÇÃO

INEP- INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS

JR- JUSTIÇA RESTAURATIVA

LDB- LEI DAS DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL.

ONG- ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS

PCN- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS

PNE- PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

PPC- PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

PPCS- PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS

POD SOCIOEDUCATIVO- PROGRAMA DE OPORTUNIDADES E DIREITOS SOCIOEDUCATIVO

PNUD- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO

SINASE – SISTEMA NACIONAL SOCIOEDUCATIVO

UFSM- UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA

UNESCO- UNITED NATIONS EDUCATIONAL, SCIENTIFIC AND CULTURAL ORGANIZATION. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA

UNICEF- UNITED NATIONS CHILDREN'S FUND . FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA

SUMÁRIO

1	APORTES INICIAIS	25
2	AS FLECHAS METODOLÓGICAS	44
2.1	HORIZONTE DA PESQUISADORA-INTÉRPRETE: OS FRAGMENTOS DAS MEMÓRIAS DE UM SUJEITO SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO E A PERCORRER.....	44
2.2	DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA	51
2.3	COMPREENDER É HISTORICIZAR, É LINGUAGEM: A HERMENÊUTICA GADAMERIANA COMO CAMINHO METODOLÓGICO.....	53
3	AS FLECHAS TEÓRICAS	65
3.1	A FORMAÇÃO DOCENTE E OS SABERES DA PROFISSÃO	66
3.1.1	A formação docente e o fenômeno da violência nas escolas.....	68
3.1.2	A formação docente e o dicotômico dilema da teoria e da prática.....	73
3.1.3	As teorias da educação: correntes e tendências	85
3.1.4	Os grandes paradigmas filosóficos da cultura.....	87
3.1.5	Os saberes da docência	93
3.1.6	A formação continuada: a construção de um saber/fazer pedagógico especializado	99
3.1.7	O saber da não violência: o diálogo como produtor de sentido à(s) violência(s).....	102
4	VIOLÊNCIA (S): POSSÍVEIS LEITURAS	110
4.1	VIOLÊNCIA(S): UMA LEITURA PELO PANORAMA DAS PESQUISAS	115
4.1.1	A formação de professores para trabalhar com situações de crises, conflitos e/ou violência: um pequeno panorama das Universidades Federais do Brasil.....	120
4.2	A CORRELAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DA VIOLÊNCIA EM FREUD: ENTENDENDO O CONFLITO DE UM PONTO DE VISTA PSICANALÍTICO	124
4.3	A PERSPECTIVA DE WALTER BENJAMIN SOBRE A VIOLÊNCIA: ENTRE MEIOS E FINS JUSTOS.....	132
5	MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA	144
5.1	A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: COMPREENDENDO PARADIGMAS	144
5.2	A JUSTIÇA RESTAURATIVA: CIRCULANDO A PALAVRA E PRODUZINDO SENTIDO.....	156
6	A NÃO VIOLÊNCIA COMO “FIRME RECUSA” À AÇÃO VIOLENTA: UMA CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DE JEAN MARIE MULLER	171
6.1	COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: UMA POSSIBILIDADE DE CORPORIFICAÇÃO FILOSÓFICA DA NÃO VIOLÊNCIA	184

6.2	A EDUCAÇÃO SOCIAL E A PEDAGOGIA SOCIAL: UM “LUGAR” PARA A MEDIÇÃO DE CONFLITOS, JR E NÃO VIOLÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR.....	188
7	APORTES FINAIS	204
	REFERÊNCIAS	220
	APÊNDICE A - TABELA COM DADOS PESQUISADOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL, DIVIDIDAS POR ESTADOS, REGIÕES E DISCIPLINAS, RELACIONANDO AS QUE TRABALHAM SOBRE CONFLITOS E/OU VIOLÊNCIA(S)	230

1 APORTES INICIAIS

“Toda dor pode ser suportada se sobre ela pudermos contar uma história”

(Hanna Arendt- A Condição Humana-2007)

A presente proposta de tese¹, com o título *Saber da não violência na formação docente: processos autocompositivos como mediação às violências no contexto escolar*, desdobra-se na interface da Filosofia da Educação e nas contribuições à linha de pesquisa LP1 (Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional) sob a temática da autocomposição de mediação e Justiça Restaurativa na formação docente. Ancorar esse construto na Filosofia da Educação pressupõe a preocupação com os estigmas históricos de “para que educar” (ADORNO, 1995a). Também, afirma a pretensão de praticar uma postura reflexiva de natureza filosófica sobre a temática apresentada, permitindo, assim, vislumbrar um horizonte compreensivo acerca dessa questão. Inclui ainda, as dimensões da formação cultural e biopolítica, atravessando os temas e, apesar de esses elementos não serem o objetivo central deste estudo, estão amalgamados em toda a proposta.

Ao dizer isso, toma-se como horizonte a ideia de pensar a questão proposta com a dimensão da experiência formativa, que mobilize conhecimentos mais profundos, calcados na arte, na cultura e nos clássicos. Assim, o objetivo é pensar para além de uma racionalidade instrumental, voltada ao desenvolvimento de habilidades e competências, e sim, projetar possibilidades calcadas na formação como *Bildung*, que compreende a experiência educativa na qual se inclui a linguagem, a experiência, a vida e o outro, na elaboração dos saberes e práticas escolares.

Nesse interesse pessoal, encontra-se a singularidade conceitual de Antônio Nóvoa (2009, 2010), Sigmund Freud (1915, 1919, 1920, 1929/30), (1921/1933), Luís Alberto Warat (1999, 2004), Hans-Georg Gadamer (2002, 2004), Jean-Marie Muller (2006, 2007 2019), Bernard Charlot (2000,2005, 2006) e Richard Bernstein (2015). Esses teóricos auxiliam no entendimento dos fenômenos da violência (s) numa

¹ O projeto em questão nasce apoiado como um desdobramento do projeto de pesquisa intitulado *“Teorias da violência na educação: formação de professores para atuar em situações de conflito”*, contemplado na Chamada MCTIC/CNPq nº 28/2018 – Universal/Faixa C, Processo CNPq nº 425947/2018-1, com tempo de execução previsto de 18/02/2019 a 17/02/2022, o qual prevê, entre outros objetivos, analisar a desconfiança das teorias da educação em relação à questão da violência e a sua relação com a ausência da preocupação, na formação de professores, em trabalhar com situações de conflito.

perspectiva do sujeito, do Estado e dos desafios à formação de professores. É importante ressaltar que o termo “violência(s)” é adotado no plural, seguindo a perspectiva de que a natureza dos atos violentos não comporta uma única forma de manifestação, ou seja, existe violência física, psicológica, sexual, de negligência, abandono ou privação de cuidados, entre outros. Ainda, porque ela não pode ser sistematicamente identificada a um único contexto, seja político, social, cultural, territorial e econômico.

O caminho metodológico prevê uma abordagem hermenêutica nas contribuições de Gadamer. Para compreender esse caminho, faz-se uma retrospectiva dos principais teóricos que se dedicam a construir a hermenêutica ao longo dos tempos. Busca-se nesses autores subsídios teóricos para pensar a formação de professores em condições de proporcionar espaço, de acordo com a produção de sentido, sobre o fenômeno da violência (s) no contexto escolar. Construir um diálogo e produzir sentido na polissemia de cada autor convidado para compor a tese, é um dos grandes desafios dessa construção. Cada autor, interpretado hermeneuticamente, traz contribuições referenciais à luz das suas teorias e vivências para compor um mosaico que faça sentido ao presente estado de coisas. Assim, a proposta é interligá-los, clarificando seus contributos, produzindo novas compreensões e propostas para a temática apresentada.

No movimento de construção/desconstrução, é preciso “lançar” algumas possibilidades, aqui chamadas *palavras flechas*. Essa terminologia é inspirada, metaforicamente, no mito de Cupido, uma vez que sua função no mito é a de disparar flechas. Cupido é o Deus do Amor na mitologia grega e romana. Filho de Vênus e Marte, encarnava a paixão e o amor em suas manifestações. É um dos “anjos” mais conhecidos na história da humanidade e, como a sua simbologia remete a *Eros*, é considerado o responsável pelas paixões e, também, representa o símbolo da fertilidade. Diante disso, Cupido possuía a energia cósmica de atração e esse foi um dos motivos, pelo qual, ele é considerado o Deus responsável pela união de todos os seres. Representado como um menino alado, de cabelos cor de ouro e olhos azuis, carregava um arco e um carcás com setas. O carcás era uma espécie de estojo sem tampa em que se guardavam as flechas, sendo carregado nas costas, pendente do ombro. O ferimento que as setas provocavam era responsável pelo despertar do amor ou paixão entre suas vítimas. Apesar de ser considerado um deus meio desastrado

na sua tarefa de lançar as flechas, Cupido era reconhecido pela intenção de espalhar amor entre as pessoas.

Na construção dessa tese, algumas flechas são lançadas e, tal qual Cupido, a perspectiva é a de “atingir” o outro através do afeto. Corazza relata que a escrita do pesquisador deve “funcionar como uma flecha, que um/a pensador/a atira, assim como no vazio, para que outro/a recolha e possa, por sua vez, também enviar a sua, agora em outra direção” (2007, p. 105). Algumas dessas palavras flechas são lançadas para pensar a violência em âmbito escolar. Outras, para a formação de professores. E, principalmente, para produzir sentido sobre a violência em âmbito escolar, apresentando “uma” possibilidade que recusa toda e qualquer legitimação da violência, ou seja, o princípio da não violência.

Porém, igual Cupido, algumas flechas não tiveram o destino planejado, mas nem por isso são desconsideradas. Afinal, a educação opera a transformação como catalisadora de movimentos geradores de mudança. Contudo, a ideia é produzir sentido, estimular discussões e, de alguma maneira, *interpretar hermeneuticamente* as palavras flechas que se apresentam. Enquanto pesquisadora, a intenção é atuar como o Cupido, tentando lançar as palavras flechas, direcionando-as para uma linguagem ancorada na não violência e na cultura de paz.

Os dados sobre a(s) violência (s) em âmbito escolar reiteram a pertinência desse estudo. Uma pesquisa realizada, em âmbito mundial, com cem mil professores e diretores de Ensino Fundamental e Médio, indica o Brasil no topo do *ranking* de violência (s) em escola. Nessa pesquisa, efetivada pela organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), 12,5% dos professores ouvidos no Brasil afirmam serem vítimas de agressões verbais ou de intimidação de alunos, pelo menos, uma vez por semana. Esse índice representa o mais elevado entre os trinta e quatro países pesquisados, sendo que a média fica em torno de 3,4%. O panorama citado, apresenta elementos que justificam esta proposta de pesquisa (OCDE, 2014).

Partindo da compreensão que pesquisar é caminhar; compreender, é construir sentido, a questão norteadora que se apresenta para pensar é: em que medida, os saber da não violência na formação docente e dos processos autocompositivos podem ser considerados mediações à violência escolar? Com certeza, os preceitos e práticas da mediação de conflitos respondem à necessidade da produção de sentido sobre a violência, em âmbito escolar, na formação continuada dos professores

brasileiros atualmente. Outro foco pertinente, diz respeito à Filosofia da Educação que atravessa essa construção teórica, para compreender-se a filosofia que está por trás de todo e qualquer processo autocompositivo, como sustentáculo da base paradigmática da não violência.

Assim, diante do contexto que se apresenta, o objetivo geral dessa pesquisa se propõe a investigar os saber da não violência na formação docente e os processos autocompositivos como mediações à violência escolar. Dessa intenção, emergem como objetivos específicos: compreender a importância da formação docente e dos saberes da profissão; apresentar um saber docente como uma possibilidade para trabalhar com a violência; em curso no âmbito escolar, ou seja, o “saber da não violência; refletir sobre o desempenho do papel formativo e normativo do educador, que atua num contexto permeado por múltiplas violências e, por último, investigar como a temática da autocomposição para transformação de crises, conflitos e/ou violências (mediação e JR) pode se constituir como ponto de referência às ações educativas contemporâneas, mais especificamente, na formação de professores.

É um desafio compreender como a academia vem trabalhando com a temática da violência na formação de professores. Para isso, busco investigar se os cursos de Pedagogia de universidades públicas do país apresentam, em suas estruturas curriculares de formação alguma disciplina que trabalhe conflitos e/ violências. Dessa forma, penso o conceito de violência afinado com o princípio filosófico da não violência e articulado com a formação de professores. Esta é atravessada pelos processos autocompositivos, dialogando com a pedagogia social numa correlação teórico-conceitual com os autores convidados. A expectativa é que o espaço aberto de construção “entre” esses campos de estudos e seus referenciais possam promover sentido e o encontro que acontece na “fusão de horizontes”.

Dito isso, nessa proposta entendo que os processos autocompositivos, mais precisamente a Mediação de Conflitos, a Justiça Restaurativa(JR) e o princípio filosófico da não violência, na formação docente, podem ser considerados uma possibilidade para as situações de violência(s) a ser ressignificados no contexto escolar. Dessa forma, o sujeito poderá contribuir, por vias diferentes da passagem ao ato² sobre as vivências de situações de crises, conflitivas e/ou as traumáticas,

² O conceito freudiano de “Passagem ao Ato”, “*Agieren*”, em inglês “*acting out*”, surge na teoria de Freud ligado ao de transferência e pode ser compreendido como a mola e ao mesmo tempo como

permitindo assim a produção de sentido e encaminhamento às situações da(s) violência(s) acontecidas nesse âmbito.

Assim, a hipótese que se pretende colocar em questão é que a violência é um fenômeno contextual e exige uma leitura da perspectiva dos sujeitos implicados. Logo, qualquer técnica, como a da mediação de conflitos, a JR e a não violência devem vir apresentadas nessa perspectiva. Caso estejam pensadas com viés tecnicista e/ou (re)produtivista, e não a partir, tanto da leitura dos sujeitos, quanto dos seus contextos específicos, corre-se o risco de atingi-los apenas na sua superficialidade, e não dar conta das subjetividades envolvidas em todo e qualquer processo pedagógico.

Ainda que é necessário desconstruir aquilo que nomeamos de “cultura da violência,” não aceitando-a com nenhuma justificativa, principalmente, a de que, em alguns casos, ela seja um “mal necessário”. Ao construir uma representação racional e aceitável para a violência, vemos aquilo que ela tem de destrutivo e desumano. Desse modo, a recusa a toda e qualquer forma de violência, mesmo quando ela aponta, demandando, uma resposta que poderia ser justificada como contra violência, portanto aceitável, é a mais alta prova da nossa evolução humana. Diante disso, ainda é preciso salientar que a violência apenas é materializada na ação do homem e, ao ser responsável por produzi-la, esse sujeito é também responsável por não a aceitar e reproduzi-la. Esse processo, de recusa e de necessidade de produzir sentido a ações violentas, é nomeado de “princípio da não violência”, segundo Muller (2007).

Portanto, a hipótese que se pretende levantar é que a partir dos estudos do diagnóstico de Bernstein (2015) e Charlot (2000, 2005, 2006) sobre a violência, da reflexão hermenêutica de Gadamer (2002, 2004), da teoria crítica da cultura Benjamin (1994, 2009, 2012, 2013) e Freud (1974, 1974a, 1990, 1996, 1996a, 1996b, 1996c), do princípio filosófico da não violência de Jean Marie Muller (2007, 2019) e dos estudos de Warat (1995, 1999, 2004, 2004a) sobre a mediação de conflitos, bem como de outros autores da JR, seja possível ressignificar esse paradigma que interfere na educação.

entreve de uma análise. O *acting out* é um ato no qual o sujeito em análise age ao invés de recordar e colocar em palavras uma cena infantil. Ou seja, o sujeito não possui recursos psíquicos para dar conta de uma situação traumática/conflitiva, e acaba usando a violência(s) física como único recurso possível (FREUD, 1912/1996).

Dessa forma, a partir das leituras e experiências (no sentido benjaminiano), também seja possível pensar em um saber que forneça subsídios para os professores trabalhar com as violência(s), que aqui denomina-se de “saber da não violência,” nos quais a fala e a escuta ocupam lugar central e singular. A não violência não objetiva esgotar a violência em suas fontes, pois isso é impossível, mas exige mudanças de posturas éticas constantes. Dessa maneira, a aposta no decorrer da tese é a de que, para poder se pensar em qualquer ação na/da/para a violência em âmbito escolar, é preciso investir na educação e na formação de professores com saberes mais específicos, como normatividade mínima, voltados ao atendimento da temática. Porém, é importante ressaltar que não se aposta em uma teoria salvacionista, que dê conta, sozinha, de questões tão complexas, mas relacionais. Antes disso, aposta-se em teorias que queiram conversar com o campo pedagógico, ou ainda, com a educação.

Na realidade vivenciada pela autora, ao transitar pelos meios acadêmicos e judiciários sobre a temática da autocomposição de conflitos (Mediação e JR), há algum tempo se discute para além da utilização de uma “técnica” específica para “resolver conflitos”.

As práticas profissionais, realizadas nos espaços de privação de liberdade adolescente, foi o primeiro contato com os processos autocompositivos experienciados por mim. As dificuldades para que os processos acontecessem, como a falta de formação para realização dos mesmos, a não adesão de diferentes atores que compõem o cenário a ser trabalhado, entre tantos outros, são relatados, com maior detalhamento, ao longo do trabalho. De certa forma, parecem estar remetendo àquilo que Benjamin (2012) nomeava como “pobreza da experiência”.

Nesse contexto, não é possível propiciar a prometida transformação dos sujeitos em vivência conflitiva, ou em crise normativa, basilares, tanto na mediação de conflitos, quanto na JR. Essa miséria, ou empobrecimento da experiência, impedia a contação da história pertinente à reflexão dos sujeitos sobre como construir novas narrativas e ações, tais quais postula Benjamin. Na intenção, de não sucumbir, e não morrer, simbolicamente, ou ainda, em não ficar apenas com a vivência desses processos que é da ordem do individual, mas com desejo de transformá-lo em “experiência” que se torne um legado, uma transcendência histórica como sugere Walter Benjamin (2012).

Essa experiência ganha ênfase com o acontecimento trágico da Boate Kiss, em 2013, na cidade de Santa Maria, que resultou na morte de duzentas e quarenta e duas pessoas. Essa experiência colocou em cheque questões de diferentes ordens como: a organização social e política da cidade e, ainda, as percepções de uma cidade sobre a(s) juventude(s). A população da referida cidade é composta por número significativo de jovens e, com isso, carregada de singularidades dessa fase do ciclo vital. Diante dessa realidade, era necessário discutir sobre a insuportabilidade de suas existências, uma vez que, eles deviam ficar “abafados e encurralados” em um ambiente que não repercutisse o “barulho existencial” no ambiente externo. Por que esse *apartheid* contemporâneo aconteceu com a anuência daqueles que deveriam/poderiam assegurar a vida dessa população? Tornou-se necessário pensar o papel da memória desse acontecimento para garantia da cidadania ameaçada por esse fato trágico.

A partir daí, procurei a inserção no grupo GPFORMA³, como possibilidade de produção de sentido às vivências pessoais do trabalho realizado durante a tragédia da Kiss. Dessa forma, durante encontros, várias possibilidades de articulação entre as tragédias e o estudo da temática da(s) violência (s) começam a ser pensadas. “Uma” delas, a autocomposição para transformação de situações conflitivas, mais precisamente, a Mediação e a JR como possibilidade de produzir novos sentidos às violências (s) no contexto escolar e buscando assim a transformação pessoal e social de todos os sujeitos envolvidos em uma situação de crise, conflito e /ou violência. Ressalto que, apresentar/pensar numa resposta positiva, a essa proposta de tese, prevê compreender a mediação de conflitos como “uma” entre tantas outras possibilidades para dar conta dos fenômenos da violência no âmbito escolar. Assim, nesse estudo apresento “uma” possibilidade e muitos desafios.

A academia foi o lugar pensado para dar conta dessa experiência, para que, através do diálogo, da fala e da linguagem produzir sentido e encaminhar o sofrimento para ações positivas para elaborar e não se “curvar ao trauma”. Ao elaborar se constrói maneiras de suportá-lo, de modo que o sujeito não fique arremetido a um passado, conjugado à dor e ao trauma. Diante disso, a construção de uma cultura de

³ Grupo GPFORMA/ UFSM (Grupo de Pesquisa Formação Cultural, Hermenêutica e Educação) coordenado pelo Prof. Dr. Amarildo Luiz Trevisan, estava com estudos relacionados às catástrofes, mais precisamente com projeto: Catástrofe, Trauma e Resistência: experiência estética na formação de professores.

elaboração e memória se faz necessário. É preciso rever as ações que levaram à tamanha tragédia e dor. A memória imprescindível para que não aconteça, ainda que inconscientemente, a repetição.

O desejo de “inscrever”,⁴ psiquicamente, essa experiência, torna-se necessário para seguir em frente. O anjo benjaminiano é uma expressão legítima de compreender-se a necessidade da inscrição psíquica para seguir avante, diante da situação traumática, na qual seja possível olhar para o futuro. Não como esquecimento, mas com a incorporação ocorrida de um fato que não deve ser repetido. Por serem constitutivos da minha formação, esses fatos são citados no caminho inicial dessa tese, mas são melhor discutidos ao longo da mesma. Eles impulsionam uma das dúvidas fundamentais do trabalho: seriam os processos autocompositivos, que eram utilizados na minha experiência da Mediação e JR como produtores de diálogo, uma possibilidade de “inscrição” para incorporar fatos traumáticos e/ou violentos? Se Adorno atribui à educação a missão de não repetir o passado de barbáries, o que é preciso ser pensado, na formação de professores, para se construir uma cultura de paz e não violência? A educação contra barbárie é então uma condição fundamental na formação do sujeito professor? Nesse trabalho reunimos forças teóricas para defender a tese de que a violência é o exato contrário da educação e que, para isso, seria preciso colocar em circulação, na formação de professores e nas práticas educativas, a ideia do saber da não violência como recusa filosófica contra a barbárie (ADORNO, 1995a).

Diante disso, é importante a ressignificação da perspectiva da autocomposição para a transformação de situações de conflito, adotada nesse trabalho. Apresenta-se algumas diferenças da forma heterocompositiva para a autocompositiva. Na heterocomposição, as situações de conflitos são resolvidas por um terceiro parcial, ou seja, aquele que, supostamente, vai recorrer a um sistema de dogmas para equacionar a situação. Nesse sentido, há na situação “uma verdade”, o portador da mesma será considerado certo e o outro, o errado. Ao certo, a absolvição e ao errado, a punição. Os pais, os professores, as igrejas, o Estado, entre outros, são legitimados

⁴ Para a psicanálise freudiana, mais precisamente na Carta 52, que representa a correspondência entre Freud e Fliess (FREUD, 1950[1896]/1996), ele descreve algumas formas de registros da memória. A partir dessa correspondência considera-se que o registro da memória não ocorre apenas de uma vez, mas em diferentes tempos. Freud pensa a problemática da representação e da memória como entrelaçadas, sendo a memória constituída por elementos que puderam se inscrever no psiquismo. Assim é o destino do trauma - subjetivante ou dessubjetivante - dependendo da capacidade subjetiva do sujeito, que foi impactado pelo traumático.

a exercer esse ofício de forma naturalizada. Nesse paradigma, o foco é na culpabilização, entendendo-se que há uma disputa a ser vencida por alguém. O enfoque é retrospectivo, ou seja, é centrado na situação de conflito. A linguagem é restrita àquele que está “julgando” a situação e o diálogo não encontra espaço.

Diferente disso, a autocomposição propõe um paradigma diferenciado para a transformação de situações de conflito. Nessa perceptiva, a transformação conflitiva é competência de todos os envolvidos nela, ainda que, de forma indireta. Assim, não há preconceção de uma suposta verdade e a possível culpa dá lugar à responsabilidade pelo ato cometido. O reconhecimento disso é feito pelas próprias pessoas. O foco sempre é voltado à prospecção, ou ainda, para que as pessoas fiquem melhores do que estavam antes da situação de conflito. Na autocomposição, a dicotomia entre certo e errado não encontra lugar, porque não é central na discussão. Nesse paradigma, o enfoque é pluralista e a retomada do diálogo é fundamental.

Lidar com os conflitos pela via autocompositiva é, também, compreender que a(s) violência(s) se estabelece(m) no lugar em que o sujeito não consegue apalavrar, como acreditava Freud. Dessa forma, a transformação pela via autocompositiva se utiliza do diálogo entre os envolvidos, para pensar mediações às crises, conflitos e e/ou violência(s), produzindo sentido para a experiência. As principais formas autocompositivas, que se trabalham no país, são a conciliação, a mediação de conflitos e a Justiça Restaurativa. Nesse trabalho, portanto, escolhi a mediação e a JR como propostas para refletir melhor sobre a formação de professores e a educação pedagógica para a não violência.

Apesar de a mediação estar nos dispositivos legais e a JR possuir uma resolução que a organiza (como veremos no capítulo sobre a mediação e JR), as formações oferecidas aos professores não possuem ainda um escopo próprio. Assim, o que é apresentado, nessa tese, são formas singulares de compreensão do tema ao campo da educação e da formação de professores. Os manuais de normas e regras que tiveram uma importância crucial na minha formação servem como ponto de partida para o que ora é apresentado.

A formação de mediadores hoje é representada pelo conhecimento e reprodução de técnicas e práticas fundamentadas em algumas escolas de mediação. A JR na maioria das formações trabalha com processos tanto para situações conflitivas quanto para as não conflitivas, ou seja desde situações menos complexas

até as mais complexas. O que se destaca dessas experiências é que pouco oferecido, se discute sobre a compreensão “da violência” como um fenômeno que possui causas, implicações e consequências. Assim acredita-se que as formações poderiam oferecer subsídios à compreensão “da violência”, em sua constituição individual, social, histórica, cultural, entre outras. O material didático oferecido, por algumas capacitações possuíam uma concepção pragmática e tecnicista focada nos “passos a seguir”. Contemporaneamente a autora desse trabalho já vivenciou um grande avanço nas formações. As de JR mais recente que recebeu e vem recebendo, já apresentam uma perspectiva “transdisciplinar” importante, uma vez que, os formadores são de áreas como psicologia, serviço social, pedagogia, entre outros.

Outro fator importante com relação às formações dos profissionais, aptos a trabalhar com a autocomposição (mediadores e facilitadores da JR), é que a maioria delas acontece por multiplicadores, ou seja, pessoas que recebem a mesma formação e, num momento futuro, ministram os cursos. Muitos deles são de áreas de formação que contemplam pouco, ou nenhuma informação, sobre a complexidade do comportamento humano e de suas formas de aprendizagem, bem como a questão da sua singularidade. É importante ressaltar que ao receber uma formação bem fundamentada em diferentes visões sobre as crises, a (s) violência (s), as formas de escuta ampliada e de diálogo, os formadores podem ser multiplicadores. Em alguns casos o que se vê são formações superficiais que promovem que a partir dali as pessoas sejam formadores tendo recebido apenas iniciação na temática.

Porém, a crítica maior que se faz é com relação ao que a academia vem produzindo sobre tais experiências. Para ministrar curso técnicos e rápidos para atuação com a autocomposição, as formações parecem estar adequadas, mas quando o assunto alcança o *locus* do saber acadêmico acredito que ele deve ser pensado de um outro lugar. Nesse sentido é de extrema importância a construção de sentido sobre que filosofias estão por trás das referidas técnicas.

Os profissionais que estão ministrando as disciplinas de mediação de conflitos e JR são na sua grande maioria com formação em Direito, sendo que, esse curso é quase o único que vem se ocupando dessas disciplinas na academia na atualidade. É uma iniciativa válida, mas como o tema da violência demanda uma compreensão que é interdisciplinar, o mais grave disso é que, em sua maioria, eles não são especialistas no assunto e dão a conotação muitas vezes das suas próprias crenças, ao ministrarem a disciplina. Nesse sentido, um dos princípios basilares e fundantes

da mediação e da JR veem sendo desrespeitado, o da multidisciplinariedade e pluralidade de saberes ao seu corpo teórico.

A perspectiva autocompositiva é uma proposta de mudança paradigmática de transformação de situações de conflitos, porém é necessário a sua ressignificação constante, uma vez que educação é contexto. Nesse sentido, a dicotomia do certo e errado dá lugar à compreensão dos sentimentos, das emoções, dos desejos, das dores que o conflito causou. Ao direcionar para esse campo, a autocomposição trabalha com vivências humanas e a preocupação maior é se a formação desse profissional, com cursos voltados exclusivamente à técnica, não seria um grande risco às pessoas envolvidas.

Os profissionais da área do Direito, por exemplo, não conseguem muitas vezes encontrar subsídios na formação da Mediação e JR, e nem na sua formação inicial, para auxiliar um sujeito desestabilizado emocionalmente. A Mediação de conflitos e a JR são formações que demandam um olhar multidisciplinar, por excelência, como disse acima. Porém, na prática, perduram olhares unidimensionais para a condição humana, perpassada pela singularidade e pluralidade na mesma intensidade. As capacitações oferecidas aos professores não fogem a essa regra, uma vez que, na quase totalidade, são oferecidas nesses moldes, ou seja, voltados à técnica, aos manuais e oferecidos por um único profissional, desconsiderando a condição *sine qua non* da Mediação. Indo além, acredito que ao pensar os processos autocompositivos pela via da formação como *Bildung* (formação cultural), há a necessidade de percebê-los na sua complexidade.

A maioria das formações em Mediação de Conflitos são fundamentadas em práticas norte-americanas, uma vez que a escola mais usada na formação de mediadores, por exemplo, é da escola Linear de Howard, centrada no acordo. As contribuições que tem servido de referência, mesmo após muitos anos de implementação no Brasil, ainda são estrangeiras. Dessa forma, há no cenário brasileiro uma tendência de acreditar que a “capacitação” de professores em mediação e JR vai solucionar, por si, o cenário violento contemporâneo em âmbito escolar, sem contemplar toda a complexidade que circunda a violência e o desenvolvimento humano.

O panorama da realidade apresentada encontra consonância nas contribuições de Bernard Taureck (2011), ao advertir criticamente sobre um pensamento voltado à primazia da prática. Essa tônica remete à ideia de que a quantidade e o sucesso estão

estritamente ligados, nas palavras do autor, a fórmula “mais e mais é igual a sucesso” (2011, p 39). A educação parece ser alvo de imposição de determinadas práticas, sempre que exista uma demanda emergente, como é o caso da violência em âmbito escolar. Porém, “mais e mais” pode levar o remédio a se tornar veneno e não produzir o efeito esperado, mas a sua contraface. Sua crítica maior, nesse caso, leva a pensar sobre a realidade da formação de um exército de professores, que, em nosso caso, seriam os mediadores do judiciário, com o propósito de que eles voltem às escolas e apliquem as técnicas com a promessa de que os problemas serão resolvidos. A impressão obtida da vivência da autora da tese é que o judiciário, ao receber a Mediação de conflitos, como uma normativa legal, entende que é de sua responsabilidade toda e qualquer iniciativa nessa área. Porém, ao contrário desse monopólio, acredito que a educação pode colaborar criativamente com essas práticas, tendo seus atores como próprios protagonistas na pesquisa, ensino e extensão.

Diante disso, pretendo propor novos sentidos a essa realidade, ao tensionar conceitos oriundos das próprias teorias da educação. Essencialmente, dialogar e construir saberes com características e peculiaridades, a partir da realidade em âmbito escolar. Na maioria das vezes, como disse antes, o exército de mediadores obedece aos preceitos das técnicas norte americanas de resolução de conflitos, da Mediação Linear, da famosa Escola de Howard. Porém, para se construir a cultura de paz, torna-se necessário partir da própria cultura e de uma análise do contexto da escola como ponto de referência, e não de uma simples transmissão de técnicas.

Ressalta-se que a preocupação do judiciário com a violência em âmbito escolar é legítima e reconhecida, porém quando se faz recorte para o âmbito escolar é necessário o diálogo com os atores, que compõem esse cenário, afinal a mediação e a JR de são por excelência multi e transdisciplinar. Mas, se algumas das experiências vivenciadas por mim acontecem nessa lógica e produzem tais críticas, por que acreditar que os processos autocompositivos de transformação de conflitos, durante a formação docente, pode ser um horizonte direcionado ao trabalho com a violência em âmbito escolar?

A resposta é positiva, porque acredito na ressignificação do paradigma da mediação de conflitos e da JR como uma ideia reguladora inicial, como um ponto de partida para pensar a violência escolar, e não apenas na prática pela prática. Quando falo da importância da mediação de conflitos e JR na formação docente, aposto na construção de saberes sobre a própria violência em diferentes âmbitos, individual,

sócio histórico, cultural, entre outros. Assim, compreendo que uma formação, nessa área, deve ser pensada contemplando múltiplas discussões, porque agregada ao conhecimento já produzido no campo da educação e da formação de professores.

Diante disso, referendo na pesquisa alguns autores que constroem sentido para aspectos da violência, como Charlot, Benjamin, Freud, Freire, entre outros. Para dialogar com suas ideias, busco autores que apresentam a não violência e a autocomposição de conflitos de um ponto de vista plural, não focado somente em práticas e acordos, como Warat por exemplo. Não se pode permitir que sejam produzidas novas práticas sem mudar concepções, visões, paradigmas, ao preço de permanecer-se andando em círculo. Nessa mudança, é necessário compreender aspectos da violência de diferentes pontos de vista e, principalmente, com a perspectiva de firme recusa a ela, ou ainda com princípio filosófico da não violência.

Outro aspecto que apresento nesse trabalho é a procura de um “um lugar”, do ponto de vista acadêmico, para situar a reflexão sobre as práticas autocompositivas. Sendo assim, encontramos na Educação Social, fundamentada teoricamente na Pedagogia Social, uma aliada aos paradigmas da Mediação, JR e os princípios da não violência. Paulo Freire, que construiu as bases epistemológicas para Educação Social, foi um dos autores que ajudou a construir o diálogo entre esses saberes. O encontro entre Freire e os demais autores da pedagogia social, com Warat por exemplo, sedimentam a ideia de que o sujeito precisa perceber o outro e o mundo em toda a extensão da sua existência, como alguém que ama e odeia, enfim, com toda a complexidade imanente à condição humana.

Pensar a violência na perspectiva individual, é compreender que a(s) violência(s) se estabelece(m) no lugar em que o sujeito não consegue apalavrar, porque houve uma irrupção, ou ainda, um não registro na ordem simbólica. Surgindo, assim, a certeza que não foi elaborado, que não foi produzido sentido para a vivência. Diante de tudo isso, resta dizer que a violência é a falta de palavra, de linguagem de produção de sentido, por excelência. Se os professores precisam refletir sobre tais conhecimentos, em meio a situações de violência para emergirem situações socialmente aceitas, é preciso encontrar pontes ou caminhos para que isso aconteça.

No cenário contemporâneo, a passagem ao ato parece ser uma característica cada vez mais presente, uma vez que os dados sobre violência(s) atingem patamares alarmantes. Transposto esse cenário ao contexto escolar, a realidade não é diferente, fato que justifica a escolha desse tema para a investigação da tese. Por essa via, uma

perspectiva que surge, é que a contemporaneidade é perpassada pelo mal-estar do sujeito. O pensamento de Arendt (2001), sobre a dissolução do laço social contemporâneo, auxilia a compor essa discussão. Para ela, as inúmeras possibilidades, largamente oferecidas pela modernidade tecnológica, produzem novas formas de relações entre os sujeitos. Acredita que, diante disso, pode ser percebida a dissolução progressiva do valor do laço social característico da tradição.

Outro autor que, tal qual Arendt, acredita no enfraquecimento do laço social é o psicanalista Jaques Lacan. O laço social, para Lacan (1992), é tecido pelo discurso e, nesse contexto, é preciso entender que o discurso é estruturado pela linguagem. Portanto, uma forma de relacionamento social que possui a sua forma de manifestação pela linguagem. Assim, construir o laço social pressupõe o uso de linguagem como construção de vínculo.

Diferentes autores, como Arendt (2008), Foucault (1988) Trevisan e Rosa, (2016), citam o consumo como causa da formação de um sujeito investidor em si mesmo, pelo objeto. Então, há um sujeito contemporâneo solitário, que, ao invés de construir laços, consome e organiza a sua existência na relação com o objeto e não com o outro. Nessa forma de estar no mundo intrínseca ao sujeito contemporâneo, pode-se compreender a dimensão mais obscura e desconhecida em face da violência: aquela que incide na subjetividade.

Outra justificativa importante é que a violência, além de apresentar reflexos no campo da educação, também impacta especialmente na formação de professores para transitar por esses assuntos, buscando recursos para lidar com essa ação violenta e com as crises normativas e não normativas⁵ na vida dos educandos. Diante disso, a escolha por apresentar a reflexão sobre a mediação e a JR, como uma possibilidade para a formação docente, se justifica por ser *práxis*, por ser um encontro de possibilidades e de experiência no sentido benjaminiano, como veremos no decorrer do trabalho.

Sobre isso, Tardif e Raymond (2000) comentam que, em pesquisa realizada por Raymond, Butt e Yamagishi (1993), os professores relataram que, ao construírem sua autobiografia, buscaram nas vivências pessoais os recursos para lidar com as

⁵ As crises normativas são características de um evento que ocorre de modo semelhante para a maioria das pessoas de um grupo, como por exemplo, a adolescência, a entrada na universidade, o envelhecimento. Já as crises não normativas são aquelas que fogem ao controle ou ainda não são esperadas no desenvolvimento e na vida. Alteram o ciclo natural da vida das pessoas, como acidentes incapacitantes, morte prematura de uma criança e o envelhecimento.

situações de violência em âmbito escolar. Dessa forma, refletir sobre a importância dos saberes docentes na formação de professores, na concepção deles, é uma necessidade, principalmente quando se almeja compreender a violência em âmbito escolar.

Porém, o trabalho sobre a visão dos saberes é calcado na crítica dos saberes aplicacionistas e voltado à ideia de uma formação que se encontre com saber experiencial, ou seja, aquele do mundo da vida. Enfim, o saber docente que se acredita é aquele que pode se chamar de:

Saber pedagógico ou profissional e a concepção do mundo que ele traz consigo, pouco importando, por enquanto, o lugar, a instituição e as condições nas quais se operam a aquisição de tal saber e a interiorização de tal visão ou concepção do mundo (GAUTHIER e MELLOUKI, 2004, p. 552).

Dessa forma, na atual configuração da violência em âmbito escolar, presencia-se a formação de professores como uma via pedagógica para buscar o equacionamento dos problemas educacionais. Mais especificamente, os que se relacionam com a amenização dos índices de violência, uma das preocupações dessa tese. Diante disso, recusa-se a ideia de que uma formação objetivista, ainda calcada no colonialismo, propondo-se que transcenda e promova uma ruptura e a desconstrução desse discurso.

Nesse sentido, há a aposta na hermenêutica, na formação cultural, nas tessituras da autocomposição de conflitos e na não violência para pensar a formação de professores e a violência em âmbito escolar com compromisso socrático de partear o conhecimento de dentro para fora, como um parto hermenêutico. Isso porque, confio no poder de transformação da educação e desejo que se construa uma cultura de paz e de transformação de sujeitos em conflito pelos próprios atores que compõem a cena escolar.

A crítica atual é que parece estar havendo um movimento contrário pela escola, que vem transferindo para fora de si mesma, como ao Judiciário, a possibilidade de transformação de suas situações de conflito. Todavia, quando se parte da ideia do conflito como uma possibilidade de evolução para os sujeitos, esse movimento parece ceifar essa possibilidade. Com essa cultura, a escola pode estar acentuando, cada vez mais, a crise e a ruptura com a ideia de formação cultural, que prevê justamente o movimento contrário. E assim, torna-se parte de um processo gerador de violência, ao desconsiderar seu valioso poder de transformação.

Para além da produção de sentido, ao pensar-se o fenômeno da violência, também interessa pensar sobre a não violência. Quando nela se fala, muitas vezes, o que se vê são propostas *contra a violência* para combater o próprio sistema, que promove e a mantém. Entretanto, a contra violência não é eficaz, porque ao fazer parte da mesma, a mantém e perpetua. Já o princípio da não violência prevê que devemos procurar formas não violentas de agir contra a repetição da violência. Dessa forma, visa esgotá-la na fonte, buscando soluções de forma ética, pedagógica e consistente. A não violência é a firme recusa da ideologia da violência como necessária, “legítima e honrosa” (MULLER, 2007). Por fim, o princípio da não violência é fundamentado na recusa de “toda e qualquer forma” de legitimação da violência.

Um importante ponto de vista, quando se fala em violência, que a perspectiva psicanalítica nos oferece, mais precisamente, na ênfase da teoria freudiana, é que não se deve desconsiderar o caráter humano das pulsões de vida e de morte imanentes à condição humana. Assim, nessa proposta de tese não se apresenta uma proposta idealizada de um discurso de paz pela paz. De outro modo, a proposta é pensar/apresentar a possibilidade de trabalhar a formação de professores para a compreensão sobre as situações conflituosas, sem excluir a natureza da ação humana sobre ele.

As relações de conflito não são enodadas nas mesmas emoções, assim interessa pensar o “amódio”⁶, ou seja, que há imbricado nas relações, pulsões e sentimentos de diferentes vias, como amor e ódio, pulsão de vida e pulsão de morte, por exemplo. Já o termo “ambivalência” foi introduzido por Eugen Bleuler em 1910/11 para caracterizar as manifestações contraditórias do afeto, da vontade ou do pensamento. Ao cunhar o termo, explica que uma moção pulsional, tal qual o amor e o ódio, podem ser observados ao lado do seu oposto (BLEULER, 2005). Deste modo, o amor e ódio podem ser dirigidos ao mesmo objeto, provando que existe a ambivalência de sentimento. Freud (1996a), em sua obra *Pulsão e seus destinos*, publicada originalmente em 1915, postula que o amor pode ser percebido em três opostos, a saber: amar-odiar; amar-se amado; e finalmente, amar/odiar – indiferença. De maneira contundente, a lógica freudiana remete à compreensão de que a polaridade contrária ao amor, não é o ódio, mas sim a indiferença.

⁶ Termo introduzido por Lacan e entende que “Que não se conhece amor sem ódio” (LACAN, 2010, p.184).

Dessarte, o desejo da proteção primeva, da volta para a unicidade maternal, é uma tarefa da ordem do inatingível. Porém, há a possibilidade do diálogo com as figuras construídas de bem e mal; certo/errado e, com as pulsões, para se produzir sentido a essas vivências, encaminhando-as para situações socialmente aceitas.

A perspectiva hermenêutica, ao ocupar lugar central nessa proposta de tese, corrobora com esse entendimento. O exercício hermenêutico, na perspectiva gadameriana, busca o diálogo como possibilidade de produção de significados. Esse autor considera que no diálogo e na linguagem acontece o fenômeno da compreensão numa dimensão ontológica, imbricados na historicidade do sujeito. Para Gadamer, é possível o encontro da verdade somente por meio do diálogo. Nessa perspectiva, a linguagem, tal qual a psicanálise, é o motor da produção de sentido. Existe um papel basilar na ideia de construir sentido às vivências do sujeito: a de permitir que intercorra, de modo indissociável, um diagnóstico crítico do tempo presente, constantemente atualizado em virtude das transformações históricas, sociais e pessoais.

Atinente a isso, surge, portanto, a possibilidade de se pensar/apresentar novas estratégias, instrumentos, indagações sobre a realidade de violência(s) que está posta no contexto escolar. É tarefa da hermenêutica, da formação de professores e, portanto, imperativo dessa proposta de tese, desconstruir a racionalidade dada de certezas e verdades sobre o assunto. Parto, assim, para construir um estudo que não busque reduzir a experiência da verdade a uma aplicação metodológica, porque, tal qual Gadamer (2002), acredito que a verdade se encontra imersa no processo de construir tal dinâmica no tempo, na vida e na historicidade.

A hermenêutica e a formação cultural apresentam um compromisso que busca partejar e dar à luz à verdade, num processo maiêutico socrático, como dito anteriormente. Também, uma contribuição de Freud (1996a) é salientar a felicidade como tudo que incomoda, ao colocar a pessoa fora do lugar de segurança e transportá-lo a um outro lugar para pensar. Segundo Freud (1996b), em sua obra *Mal Estar na Civilização*, o entendimento da violência é dado pelo ponto de vista da constituição do sujeito e sua entrada na cultura, na linguagem. Para ele, o sujeito é atravessado pela cultura e a linguagem o insere na mesma. Esse sujeito, então habilitado pela linguagem, vai construindo laços a partir do reconhecimento de um real. Nesse sentido, há uma possibilidade de transformação, uma vez que, a imersão do sujeito na cultura e a articulação dele com o real, possibilita outra relação.

Já, em sua obra “Psicologia das Massas e Análise do Eu” (1921), Freud afirma que não existe separação entre psicologia individual e psicologia coletiva. Logo, para a psicanálise freudiana, não existe separação de estatuto da sociedade e indivíduo. Esses dois registros, indivíduo e sociedade andam juntos, imbricados, conjugados. A divisão proposta neste estudo é com os objetivos didáticos, uma vez que, a psicanálise percebe a constituição do sujeito atravessado pela cultura. É com essas perspectivas - do lugar incômodo da felicidade e da busca de dar à luz a verdade, que o presente trabalho está sendo construído.

Também pretendo transitar fazendo um “convite” ao pensamento teórico do filósofo Walter Benjamin (1892- 1940), em seu ensaio “*Zur Kritik der Gewalt*” – *Para a crítica da violência*, escrito em 1921, no qual expõe o sistema jurídico em que o Estado se apoia, tem na base a violência mítica, como instauradora e mantenedora do Direito. Diante disso, Benjamin compreende a(s) violência (s) de forma ampliada não limitando-se à ordem social, mas remetendo à própria organização social.

A máxima de Warat (2004), na qual relata que, através da mediação, busca-se no encontro com o outro, por meio do diálogo rompido, a restauração do laço com o futuro que aquelas decisões irão promover aos sujeitos, representa um acréscimo importante a essa pesquisa. Existe assim a possibilidade de haver um motor que permita pensar formas de sanar a(s) violência(s) no âmbito escolar. Além das contribuições waratianas impulsionar a realização dessa proposta de pesquisa, servem de vínculos de produção de sentido e diálogo com os demais autores da tese.

Desse modo, ao apresentar a tese “*Saber da não violência na formação docente: processos autocompositivos como mediação às violências no contexto escolar*”, opto pela exposição em dois grandes grupos, denominados “flechas metodológicas” (1 capítulo) e “flechas teóricas” (3 capítulos). No primeiro, tal qual Cupido, disparo palavras flechas que indicam os “caminhos metodológicos da pesquisa”, divididos em três tópicos: O horizonte da pesquisadora-intérprete: os fragmentos das memórias de um sujeito sobre o caminho percorrido e a percorrer; Os desdobramentos da pesquisa e; Compreender é historicizar, é linguagem: a hermenêutica gadameriana como caminho metodológico.

O segundo grande grupo (Capítulos 3, 4, 5 e 6), que dispara as “flechas teóricas” é dividido em unidades que se ramificam em algumas subunidades. No terceiro capítulo, que denomino “A formação docente e os saberes da profissão”, vou abordar a formação docente e o fenômeno da violência nas escolas; a formação

docente e o binômio teoria e prática; as teorias da educação sob ponto de vista das correntes e tendências; os grandes paradigmas filosóficos da cultura; os saberes da docência; a formação continuada docente e a construção de um saber/fazer pedagógico especializado; e, ainda, o saber da não violência.

No quarto capítulo, que intitulo de “Violência(s): possíveis leituras”, são apresentadas as perspectivas da violência com algumas interpretações plurais, tais como: violência(s): uma leitura pelo panorama das pesquisas e, a seguir, um pequeno panorama das inserções do tema da violência nos cursos de pedagogia das universidades federais do Brasil. A escolha por situar a empiria dialogando desde o início da tese com as temáticas apresentadas foi pensada para minimizar a dicotomia teoria/prática, que por vezes separa as pesquisas entre contribuições teóricas e empíricas. Apresento ainda nesse capítulo a correlação teórica-conceitual da violência, em Freud, na qual se procura entender as situações de conflitos, em um âmbito individual; e, a perspectiva de Walter Benjamin, numa visão mais ampliada para elucidar as questões da violência que contemplam o próprio Estado, como promotor e perpetuador da mesma.

Já no quinto capítulo, denominado “Mediação de conflitos e Justiça Restaurativa”, apresento: mediação de conflitos: compreendendo paradigmas; e Justiça Restaurativa: circulando palavra e produzindo sentido. A seguir vem o sexto capítulo intitulado “A não violência como ‘firme recusa’ à violência: da filosofia à ação não violenta”. Nesse capítulo, discorro sobre: comunicação não-violenta, como uma possibilidade de corporificação filosófica da não violência; a Educação Social e a Pedagogia Social, como um espaço pedagógico, capaz de acolher os processos autocompositivos da mediação e da JR e o princípio filosófico da não violência. Por fim, apresento as possibilidades da formação de professores para trabalhar com situações de crises, conflitos e /ou violência.

2 AS FLECHAS METODOLÓGICAS

2.1 HORIZONTE DA PESQUISADORA-INTÉRPRETE: OS FRAGMENTOS DAS MEMÓRIAS DE UM SUJEITO SOBRE O CAMINHO PERCORRIDO E A PERCORRER

Os fragmentos de memórias aqui registrados, alusivos à minha caminhada da autora da tese, relatam a estrada percorrida até chegar ao doutoramento. São frutos de reminiscências, que, por algum motivo, estão aqui resgatados e se constituem por momentos de felicidade e de desespero. Afinal, assim constitui-se os sujeitos.

A intenção é descrever a trajetória da vida pessoal, profissional e acadêmica, mas como ela é imanente à existência do sujeito, também serão recuperados desejos e afetos. Dessa forma, cada escolha feita revela um pouco de minhas crenças, expectativas e visões sobre a vida. O doutoramento não é diferente disso. Cada vez que “escolhi/ fui escolhida” por algum caminho havia nele algo que me pertencia, que por vezes, nem eu mesmo ainda sabia nomeá-los. Assim, entre escolher e ser escolhida vou tecendo a minha produção intelectual e humana que relato a seguir.

A caminhada inicia-se no interior do RS, mais precisamente, no vale do Rio Pardo, quando meu Pai e minha Mãe reúnem esforços para deixar como herança a possibilidade da formação intelectual para seus três filhos. Meu Pai, pertencia a uma família com pouca, ou nenhuma “cultura” de escolarização formal, uma vez que, ambos, Pai e Mãe foram alfabetizados em espaços criados na própria residência para tal fim. Cito meu Pai, porque ele decide que essa história não seria perpetuada, e sai do interior deixando para trás seus familiares, sua cultura e inaugura novo tempo na história da família. Para Freud (1996a), o sujeito é inventado no desejo dos pais. Só depois disto ele consegue se constituir como tal.

Assim, o ser humano é constituído pelo olhar do outro, ele nasce, totalmente desamparado, o outro vai nomeando seus desejos, através da linguagem, dando sentido a eles de acordo com a cultura na qual está inserido. Esse desamparo primordial indica que a imaturidade biológica do ser humano o leva a precisar de outro, que ofereça uma experiência de prazer/desprazer. A possibilidade de inventar-me nesse desejo, transforma-me no sujeito que sou, apaixonado pela construção/desconstrução do conhecimento.

A saída do interior proporciona-me, assim, o primeiro passo da formação profissional e acadêmica. Chego à cidade de Santa Maria para realizar o "Curso Normal" na Escola Olavo Bilac. No ano da conclusão, a normalista desejava cursar Psicologia, porém a UFSM não oferecia o referido curso. A Educação Especial, surge como substituta dessa escolha, por entender que haveria semelhanças na formação e na atuação. O ano da entrada na Universidade coincide, também com a construção de uma família e dessa forma, vivencio, concomitantemente, dois rituais de passagem. O primeiro deles, a transição da casa dos pais para minha própria casa. O segundo, a entrada na Universidade e com ela, a promoção de uma grande felicidade para aquele agricultor que deixa a vida no interior para "formar" as filhas. Assim, no ano de 1997, a normalista inicia sua caminhada de professora na Escola Livia Menna Barreto e de aluna, na graduação na UFSM.

Nas duas experiências, compartilhava o conhecimento. Na primeira, com meus alunos e, na faculdade com meus "mestres". O terceiro semestre da graduação marca mais um ritual de passagem na minha existência: o nascimento de uma Mãe. Essa fase do ciclo vital é perpassada por sentimentos até então desconhecidos. A maternidade, mesmo numa faixa etária precoce, é apaixonante, envolvente. Assim, sou tomada pelo desejo de estar perto daquela, que considero uma das minhas "maiores e melhores" produções.

Com essa mudança de rumos, a academia dá lugar à maternidade em tempo integral. Os planos da formação dão lugar ao da "criação" de dois filhos e nessa formação, chego ao ápice. A Maternidade, em tempo integral, e acompanhada de extrema felicidade permanece por quinze anos. No ano seguinte, à volta a academia foi planejada a quatro sonhos.

O curso planejado é aquele que me acompanha durante os sonhos na adolescência, o de Psicologia. Assim, inicio a formação e torno-me "bacharel em Psicologia". Portanto, mister que durante a formação, nenhuma dificuldade seria maior do que o desejo da realização. Durante a formação, aprendo com a dificuldade de quem não era nativa nos meios tecnológicos. As trocas com os filhos partem de toda ordem: dos afetos, das informações do compartilhamento de experiências sobre as minhas principais dificuldades e, assim, as bases construídas juntas se tornam muito sólidas.

O período de formação na graduação proporciona uma vasta experiência profissional. Realizo estágios curriculares e extracurriculares, na rede de saúde

pública, privada, na pesquisa e extensão, em diferentes espaços de trabalho como profissional da psicologia, como também, nos grupos de pesquisa e extensão da Psicologia da UFSM. Porém, nenhum deles proporciona tanto encantamento, como os realizados no contexto socioeducativo. Nesse espaço, descubro nos meus afetos "um lugarzinho" para ancorar minha existência profissional. Ao adentrar os espaços da privação de liberdade de adolescentes, que se encontravam em conflito com a lei, sou tomada pela certeza de que seria uma psicóloga e dedicaria meus estudos à temática da violência. Aquele contexto tão diferenciado, muito além da privação de corpos, exercia, coercitivamente, a privação de sonhos, o realce das desigualdades e a exclusão do mundo fetichista e contemporâneo, o mundo do consumo.

Realizo o estágio final de graduação em uma Unidade da Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE) da cidade, e no término dele, sou convidada a permanecer como profissional voluntária. Escrevo meu trabalho final, de graduação, com pesquisas realizadas no contexto da violência juvenil com título: *Letra Viva, Morta ou Semimorta? A doutrina da proteção integral, segundo o olhar dos sócios educadores do CASE/SM*, sob a orientação da professora Jana Gonçalves Zappe. E assim, encerrava mais um rito de passagem na minha história de vida.

Após a graduação, permaneço como Psicóloga da FASE e, concomitantemente, trabalhava numa clínica interdisciplinar, até ser convidada no ano de (2009), para atuar num programa do estado do Rio grande do Sul, destinados a adolescentes em egresso do sistema socioeducativo.

Também, estava inserida nos grupos de pesquisa e extensão, do Curso de Psicologia na UFSM e, no ano de dois mil e doze, participo da seleção para curso de Mestrado em Psicologia, nessa Universidade, no qual sou aprovada. Ao continuar com viés de estudos na violência juvenil, inicio as pesquisas nas práticas autocompositivas de transformação dos sujeitos em conflito (Mediação e Justiça Restaurativa) como "uma" possibilidade de qualificação ao trabalho da privação de liberdades de jovens brasileiros.

A escolha por produzir sentido a essas temáticas se dá por essa vivência no contexto de trabalho. A política de trabalho, tanto para adolescentes privados de liberdade, quanto para os que estão em egresso do sistema socioeducativo, no programa de Oportunidade e Direitos Socioeducativos (POD Socioeducativo), são fundamentadas, ou deveriam ser, nas práticas restaurativas. O artigo 35 da Lei do Sistema Nacional Socioeducativo (SINASE) garante essa previsão, pelo menos, no

viés da normativa. Diferente disso, a vivência apresenta certa recusa à adequação à normativa por parte de alguns colegas que não usavam as mesmas lentes que eu, para a leitura do contexto da violência juvenil.

Assim, concluí a dissertação intitulada *Fatores de risco e proteção e justiça restaurativa: a percepção de socioeducadores*, sob a orientação das professoras Ana Cristina Garcia Dias (orientadora) e Samara dos Santos Silva (coorientadora). O trabalho se propõe a compreender se as práticas autocompositivas poderiam ser pensadas como um fator de proteção aos adolescentes em conflito com a lei. Ao finalizar, compreendo para além das possibilidades propostas, ou seja, que os fatores de riscos e proteção assumem um lugar de extrema importância na fala daqueles que integraram a construção da pesquisa. Os autores inclusos na dissertação dizem que estar frequentando a escola, é um fator de proteção à prática de violência para adolescentes. Porém, os resultados revelam que no país, atualmente, a escola vem se apresentando como um fator de risco à violência juvenil.

Quanto ao trabalho no POD Socieducativo, a frequência à escola é um dos pré-requisitos para pertencer ao programa. Os adolescentes são acompanhados por uma equipe técnica composta por pedagogos, assistentes sociais, psicólogos, educador físico e oficinairos. O POD, tem como principal objetivo investir para que os adolescentes não voltem a repetir as dificuldades que os levaram a cometer um ato infracional. Assim, a equipe se preocupa em oferecer a cada adolescente, o cuidado e o investimento nas suas principais demandas.

Para que as medidas tenham significação na vida de cada adolescente, é definido em conjunto por meio de um processo de práticas autocompositivas para transformação da situação de conflitos nas ações que serão realizadas. Todos os atores, que de alguma forma, pretendem realizar ações de investimento para que o adolescente não reincida ao ato infracional, devem participar de um círculo restaurativo, para juntos, elaborarem um plano individual de atendimentos.

A escola possuía dois lugares nessa construção. Um porque os adolescentes, para estarem no programa, precisam, obrigatoriamente, estar frequentes à escola. O outro lugar da escola, era participar dos processos restaurativos, para acompanhar e compartilhar o desenvolvimento das ações propostas.

Durante os anos trabalhados nesse contexto, a maior dificuldade referia-se ao diálogo com as escolas. Uma das principais delas concerne à reinserção desse educando que saía da FASE, ao contexto escolar. A outra, a dificuldade da escola

em participar da prática restaurativa, do círculo ou da mediação, para as ações serem planejadas em conjunto.

Outra vivência experienciada com a escola, nesse contexto, que, com certeza tem um lugar nas minhas escolhas acadêmicas, é que os adolescentes, mesmo precisando estar frequentando a escola para receberem o auxílio financeiro, apresentam muitas dificuldades em permanecer no espaço escolar. Chamava a atenção que, a maioria deles dedicava pouco ou nenhum afeto pela escola e pelos professores. Consideravam “um castigo” ter que estudar e, muitas vezes, a evasão escolar era o motivo de o jovem ser deligado do Programa.

Esse fato marca minha vida, como sujeito e como profissional. Um contexto que, ao fertilizar as indagações sobre a fragilidade, ou ainda, sobre a não existência desse “laço” educando/ educador/escola, permanecem ainda hoje. O que acontece na trajetória de vida desses jovens, que a escola não consegue acolher? Ou ainda, porque a escola não é espaço de construção de “laços” para esses adolescentes? Confesso que ainda não consegui transcender essa vivência, que para mim, em alguma medida, é traumática. O doutoramento vem me ajudando a produzir sentido para essas vivências. Muitas coisas agora estão adquirindo novo *status* e o conhecimento vem preenchendo alguns vazios, e, saudavelmente produzindo outros.

Cursando o mestrado, inicio a carreira de docente universitária. Nesse momento, percebo que ocupava um lugar de extremo prazer as relações construídas naquele espaço, produzindo sentido à minha vida, como profissional, realizada e feliz. Essa retribuição de prazer, dada ao meu ego, constituiu uma identidade profissional perpassada pelo afeto.

Paralelo ao mestrado, curso uma especialização em Direito de Família e Mediação de Conflito, na primeira turma, com essa temática na região central do estado, durante os anos de 2013 – 2014, na Faculdade Palotina de Santa Maria, com o tema da monografia *O lugar do conflito na mediação: entre o império da lei e o império da singularidade*, sob a orientação da professora Aline Casagrande, minha atual colega de doutorado. Realizo as formações judiciais fornecidas pelo Conselho Nacional de Justiça (CNJ) de Mediação e justiça Restaurativas, obtendo o título de mediadora judicial e facilitadora de círculos judicial, o que me proporciona ser membro do Centro Judiciário de Solução de Conflitos e Cidadania (CEJUSC/ SM). Nesse trabalho, percebo o quão a escola está vulnerável às situações de conflitos e

violências, porque um número grande de processos que chegavam para realizar alguma prática autocompositiva, vinha do contexto escolar.

Esse fato está imbricado nas minhas escolhas e no doutoramento, porque causa-me um grande sofrimento ver a escola vítima e produtora de violência em tamanha escala e, com certeza, ele é a grande justificativa em nível pessoal da realização desse trabalho. Ao concluir a especialização, torno-me docente do mesmo curso e permaneço até o momento, contribuindo e aprendendo com essas temáticas. Já a docência, na graduação, é iniciada com a disciplina de Psicologia nas organizações. No semestre seguinte, planejo uma disciplina complementar da graduação, com enfoque nas práticas autocompositivas de conflitos, no meio organizacional. Nesse semestre, assumo a coordenação de um núcleo de práticas autocompositivas, a coordenação de um programa de apoio, voltado ao acadêmico.

Dessa forma, sempre ancorando minhas práticas na visão restaurativa das vivências de conflito, tendo o diálogo e a linguagem como principais aliados, na produção de sentido, para uma vivência de violência e/ou de um trauma. Nesse ínterim, ainda ministro as disciplinas de Metodologia Científica, Práticas de Negociação, Mediação e Justiça Restaurativa na graduação. Na pós-graduação, as disciplinas de Psicologia do Conflito, Psicologia Criminal, Práticas de Mediação, Práticas de Resolução Consensuais de Conflitos, Comunicação não violenta.

Durante o período de mestrado, torno-me um sujeito/pesquisador, comprometida com minhas escolhas e com o reflexo delas, na vida do outro. Ainda no mestrado, tenho a certeza de que as escolhas realizadas tornam-me um sujeito melhor. Durante dois anos, nesses cursos, integrada nos espaços de discussão sobre a temática da violência, a mesma adquire um *status* de afeto na minha existência.

Nessa caminhada de formação e pós-graduação, publico artigos em revistas qualificadas, realizo muitos cursos e ministro outros tantos. Como também, nessa época, produzo trabalhos para eventos, coordeno mesas redondas, oriento alunos com imenso afeto, atravessando minhas práticas e, principalmente, construindo “muitos laços”. O ano 2013 marca minha inserção no grupo de pesquisa “Formação Cultural, Hermenêutica e Educação-GPFORMA,” coordenado pelo Professor Dr. Amarildo Luiz Trevisan. Assim, minha caminhada de pesquisadora, ganha novos contornos a partir desse ano. As discussões no grupo proporcionam a certeza de que “muito pouco eu sei, ou nada sei”. O desafio era imenso, mas o afeto, ainda maior. A demanda era dar conta das violências da tragédia da boate Kiss; felizmente, encontro

um grupo que me acolhe na “pequenez” dos meus conhecimentos sobre as temáticas trabalhadas, a tal ponto que nasce ali o desejo do curso de doutorado.

Apesar do tamanho desamparo, instaurado pelo fato de ser “uma estrangeira” no Programa do Pós em Educação, inconscientemente, penso que me (re)encontro com a jovem normalista que, com 17 anos de idade assumia uma turma de terceiro ano do Ensino Fundamental na Escola Livia Menna Barreto. Ao buscar as reminiscências para construir esse pequeno memorial, resgato a lembrança de que, ao receber a turma, ela contém o rótulo de “ser violenta”, ou seja, aquela que “ninguém queria”, os famosos “excluídos”.

Na turma, conheço um menino, branquinho e fraquinho, que vou chamar de João, apresentado como “o mais violento” da turma. Ele não realizava as tarefas e, cotidianamente, carregava um instrumento. Com o tempo, compreendo que era sua proteção. Às vezes, o instrumento era uma pedra, outras, um pedaço de madeira, ainda havia uma pequena faca de cozinha. Enfim, ele variava constantemente. João, no terceiro ano, não conseguia ler um monossílabo sequer, e assim, eu compreendia do que ele se defendia. Muitas vezes, levei João para minha casa, alegando que iria dar aulas particulares para ele. Acabo o ano letivo, vendo João ter um pequeno progresso e, avançando para próximo ano. Coisa que há três anos não acontecia. Sobre os objetos perigosos? Trocou-se por um laço de afeto. Alguns anos depois, num período de férias, na casa de meus pais, um pedreiro “franzininho” que realizava uma reforma, me chamou de professora. Era João. Após um longo abraço, desperta-me sentimentos de diversas ordens: alegria, culpa, indignação.

Poucos anos mais tarde, no corredor de um mercado, ao conversar com minha filha, alguém novamente chama-me de professora, era João, dessa vez carregado pela mão da esposa e cego, porque havia caído de um andaime no trabalho. Reconhece-me pela voz. Mais uma vez a vida me aproxima daquele “menino violento”. Nossa, que “violência a vida fez com ele”. Acredito que João representa muito nas minhas escolhas e nem sabe disso. Reconheço-o nas minhas escolhas atuais e nem consigo agradecer por isso. Seu nome consta nos agradecimentos da minha tese e desejo que, de alguma forma, a vida seja “menos violenta” com ele. Assim, poderia resgatar muitas histórias dos adolescentes que passaram pela minha vida, durante esses anos de trabalho, mas, como Freud alerta, “não somos senhores da nossa própria morada” e nesse sentido, (re)encontro-me com uma significativa história, promotora de inúmeros sentidos nas minhas escolhas.

Afinal, os relatos aqui apresentados, são perpassados pelas vivências do “lugar” de filha, mulher, mãe, docente. Mas, principalmente, do “lugar” de um sujeito de desejo, que como tal, (re)inventa-se no “desejo” de um Pai, não mais presente, fisicamente, para ver o nascimento da primeira doutora de uma grande família do interior. Apesar disso, ele é o ator principal da história de um sujeito que busca, incansavelmente, pela realização pessoal e profissional e que luta, todos os dias, por um mundo pouquinho melhor e com menos violência(s). Nesse caso, discordo de Freud, para dizer que a culpa é do “pai”. Nesse caminho, penso dizer que, em alguma medida, sou reconhecida como uma Psicóloga, que trabalha com a violência. Após o doutoramento, gostaria de ocupar um lugar de alguém que estuda e acredita nas possibilidades da “Não violência e da cultura de paz”.

2.2 DESDOBRAMENTOS DA PESQUISA

O verdadeiro nascimento da verdade é o que acontece no diálogo
(Cris Lawn)

Nos desdobramentos da pesquisa, ao compreender que o caminho do método se faz ao caminhar, proponho uma “estrada” que permita a superação dos paradigmas tradicionais “de fazer ciência”. Ou seja, a proposta aqui é adquirir/produzir novos significados com dimensões ampliadas e olhares espreados e sistêmicos sobre as temáticas apresentadas, permitindo, assim, a democratização da produção do conhecimento. As escolhas pela hermenêutica e pela mediação de conflitos, por exemplo, são centrais nessa proposta de tese. Fundamentam a “trajetória em construção”.

Assim, inúmeras indagações vão surgindo, entre elas: como operacionalizar essa proposta? Que caminho será percorrido? Qual panorama teórico/metodológico/empírico que se propõe pensar/apresentar? Os horizontes possíveis para o equacionamento da(s) violência(s) no espaço escolar, estão ancorados nos discursos produzidos na relação com a linguagem, com a alteridade e com a historicidade dos fatos que produzirão sentido a essa pesquisa?

Algumas das escolhas, já em estado de materialização, são apresentadas para apreciação da tese. Outras tantas devem e ou/ podem surgir e serão acolhidas ou refutadas no exercício conjunto do processo do doutoramento. As que por hora se

apresentam, preveem uma pesquisa qualitativa, do tipo teórico-empírica, de cunho hermenêutico, tendo como principal referência as contribuições de Hans- Georg Gadamer. Tendo em vista o procedimento de análise textual, orientado pela hermenêutica, esse filósofo busca compreender o sentido dos escritos, como também, confrontá-los com seu contexto histórico originário. Oportunizam, assim, a mediação de sentido. A abordagem qualitativa lida com as vivências cotidianas, com a experiência e a compreensão das estruturas e instituições, que são resultados da ação humana objetivada (MINAYO, 2005).

Entre escolher e ter sido escolhida pela hermenêutica, algumas justificativas são essenciais para sedimentar tal processo. As mais relevantes, relacionam-se à compreensão da hermenêutica sobre o conflito, que vai ao encontro das crenças pessoais e vivências profissionais dos autores. Essa abordagem percebe os dados e a realidade para “além dos conflitos”, uma vez que seu foco principal é centrado no consenso, nos acertos, na forma como o diálogo está sendo produzido.

Nessa acepção, interessa o diálogo como veículo de reconciliação, porém cabe dizer, que não se extingue o conflito. Ele segue permeando o processo. Por fim, o conflito aqui não se oferece como zona de conforto, mas sim, fornece recursos para ir além, para dar as mãos e acontecer o entendimento. E, principalmente, para manter o sujeito aberto a se reconstruir e produzir sentido para as crises, conflitos ou violência(s). A metodologia hermenêutica busca tornar compreensível o mundo da linguagem, pois ao “inserir-se nesse mundo, renuncia à pretensão da verdade absoluta e, reconhece que pertencemos a coisas não ditas, aos discursos, abrindo uma infinidade de pretensões possíveis” (HERMAN, 2002, p 04). Nas palavras da autora, a hermenêutica busca, através da linguagem, tornar compreensível o mundo, decodificando as mensagens de forma que elas se tornem mais explícitas.

A hermenêutica, como teoria da compreensão e interpretação, dispara flechas em todas as direções construídas nessa tese. Os caminhos das flechas metodológicas são disparados para o campo, ou para um dos *locus* de formação (inicial) de professores, na intenção de conhecer como estava organizada as estruturas curriculares nos cursos de formação de professores. Assim, fiz um recorte para o curso de pedagogia e delimitei as universidades públicas brasileiras, para então compreender como estavam organizadas as estruturas curriculares desses cursos, no que dizia respeito ao trabalho com crises, conflitos e/ou violência(s).

Dessa forma, visitei as plataformas de 68 universidades públicas federais brasileiras. Elaborei alguns critérios para realizar as buscas. Como critério de inclusão, escolhi pesquisar “todas as universidades públicas federais” com recorte específico para o Curso de Pedagogia. Já como critério de exclusão, deixei de fora as faculdades e universidades públicas estaduais e municipais, os Institutos Federais, as faculdades e universidades privadas e demais cursos de licenciatura. A intenção é desvelar a hipótese de saber se os professores tiveram acesso, na sua formação inicial, de subsídios que poderiam lhe facultar a reflexão na *práxis* do seu trabalho com situações de conflitos e/ou violência(s). Os descritores utilizados nessa busca foram conflitos, violência, mediação de conflitos, justiça restaurativa, pedagogia social, cultura de paz e não violência. Ainda procurei, ao ler as ementas das disciplinas dos cursos, identificar alguma que pudesse abordar assuntos dessa natureza na sua ementa.

Dessa forma, busco, através dessa experiência, compreender em alguma medida o panorama da formação docente com relação as temáticas de violência e das possibilidades de dar conta da mesma pela via da formação pedagógica.

2.3 COMPREENDER É HISTORICIZAR, É LINGUAGEM: A HERMENÊUTICA GADAMERIANA COMO CAMINHO METODOLÓGICO

“A incapacidade para o diálogo refere-se, antes, à impossibilidade de alguém abrir-se para o outro e encontrar nesse outro uma abertura para que o fio da conversa possa fluir livremente”
(GADAMER, 2002, p. 244).

O termo "hermenêutica" provém do verbo grego "*hermēneuein*" e significa declarar, anunciar, interpretar, esclarecer, traduzir. A hermenêutica, considerada a arte da interpretação, é muito utilizada para a interpretação das escrituras sagradas. Ao significar exegese ou método para encontrar o significado oculto do texto, busca a compreensão dentro do contexto histórico dos acontecimentos.

Essa abordagem, ao preocupar-se com a interpretação subjetiva da realidade já interpretada, relaciona-se com a figura de Hermes, qualificado como o tradutor da linguagem dos deuses. O Deus Hermes, compreendia aquilo que o humano não conseguia, transformando a linguagem para que alcançasse a compreensão humana. Dessa forma, Hermes fica respeitado como o Deus grego, que conseguia decifrar e traduzir aquilo que não era compreensível para os humanos, tornando a tarefa sobrenatural. Fica registrado na história como “deus intérprete”.

Assim, a hermenêutica nasce associada a Hermes, a sua capacidade de tradução, interpretação e compreensão. Porém, ao longo dos tempos, diferentes significados vão sendo atribuídos à hermenêutica, os quais passaram desde a “compreensão do significado do mundo” até a “arte de interpretar”, entre outros. A hermenêutica, como já citado, tem relação com os escritos bíblicos, tanto na compreensão, quanto na tradução desses. Sua abrangência está presente na filosofia e área jurídica, cada uma com significados e aplicações próprias. Para a filosofia, a hermenêutica apresenta duas vertentes: a epistemológica e ontológica, sendo que, a primeira preocupa-se com a interpretação de texto e a segunda, remete para a interpretação de uma realidade, respectivamente.

Devechi e Trevisan (2010), postulam que nas abordagens fenomenológico-hermenêuticas, o sujeito aparece como intérprete do objeto. As pesquisas buscam desvendar ou decodificar, subjetivamente, os pressupostos implícitos nos textos, nos discursos e nas comunicações. Elas levam à consciência a posição do sujeito que interpreta, oferecendo o significado pela manifestação dos textos em seus contextos históricos.

As abordagens epistemológicas podem ser divididas em objetivistas, construtivistas e críticas, sendo que a hermenêutica pertence, nessa classificação, à abordagem construtivista. Na abordagem construtivista, o conhecimento é dependente da compreensão subjetiva e intersubjetiva. A reflexão filosófica, por intermédio da epistemologia, é uma importante contribuição para diferentes áreas de pesquisa. A filosofia, em diferentes tempos históricos, tem pretendido tomar consciência do método, já que este pode representar uma garantia de aprimoramento, diante dos riscos do tecnicismo (GAMBOA, 2012). Ainda para Gamboa (1998), as posturas epistemológicas não são artigos de prateleira, que podem ser escolhidas por quem vai fazer uso das mesmas, desconsiderando que seu uso poderá trazer alguma consequência. Elas devem ser usadas depois da análise e avaliação da sua capacidade para a realidade onde vai ser aplicada. Assim, a análise dos aspectos epistemológicos, tanto externos (realidade sócio-histórico), quanto internos (lógicos, gnosiológico e metodológicos) devem ser observados para perceber a qualidade da pesquisa, bem como, para verificação planejamento de novas pesquisas (GAMBOA, 2012).

Dito isso, apresento a seguir o caminho utilizado para compreender e justificar as escolhas metodológicas. Afinal, é necessário um olhar ampliado para essas

questões, tanto para o que antecedeu, quanto para a atualidade do fenômeno investigado. Nesse trabalho, elege-se as contribuições de Hans-Georg Gadamer, filósofo nascido em 11 de fevereiro de 1900, na Alemanha, por ser um importante expoente no desenvolvimento da hermenêutica. Essa escolha ancora-se no entendimento de que a sua teoria possui proximidade com a mediação de conflitos e a JR, quando ambas propõem a linguagem como possibilidade de produção de sentido às vivências do sujeito. Para Gadamer, a linguagem é central em uma ontologia hermenêutica, entendendo, a partir disto, ser “a linguagem que determina a compreensão e o próprio objeto hermenêutico” (GADAMER, 1999, p. 46). Ainda porque esse autor, tal qual os preceitos da Mediação de Conflitos da JR, desfoca o olhar daquilo que está posto como verdade para ir ao encontro do não-dito, da historicidade, entre outras possibilidades da compreensão.

Gadamer é considerado o responsável pela reestruturação da hermenêutica, a partir da problematização de Schleiermacher, Dilthey e Heidegger, acrescida das contribuições do pensamento de Hegel. Esse último é o grande expoente que ele segue para a construção de sua “hermenêutica filosófica”. Para auferir os preceitos da sua hermenêutica, é importante compreender o caminho que o antecede. Dessa forma, elabora-se um breve recorte conceitual das principais referências teóricas, que o antecedem e influenciam a construção de seus conhecimentos.

A escolha pelos teóricos é baseada na obra de Schimidit (2003), que analisa, enfaticamente quatro hermeneutas mais importantes: Schleiermacher, Dilthey, Heidegger e Gadamer. A delimitação de Schimidt (2003), em discorrer sobre esses teóricos, não o impede de produzir notas sobre outros autores em sua obra. Isso posto, observa-se na conceitualidade singular da hermenêutica schleiermachiana a preocupação em compreender as mensagens orais ou escritas, por meio de um procedimento misto de análise gramatical e psicológica (SCHIMIDT, 2014).

Friedrich Schleiermacher (1768-1834) foi um expoente da hermenêutica clássica. Ele se considera o primeiro a unificar as várias teorias hermenêuticas de disciplinas específicas numa hermenêutica universal. Ele cunhou um conceito de hermenêutica, no qual postula que ela é a “arte de compreender corretamente o discurso do outro, predominantemente o escrito” (2005, p. 87). Porém, ainda considera ser a hermenêutica a “arte de compreender aquilo que é expresso na linguagem oral e escrita”. Disso depreendeu que, a verdadeira tarefa da hermenêutica deve ser entendida como arte, porém cabe ressaltar que a compreensão de arte da

época em que viveu o autor tinha a conotação de “saber como fazer alguma coisa”, ou seja, não se referia apenas aquilo que é da ordem do abstrato ou do contemplativo.

Schleiermacher eleva a hermenêutica à categoria de um método, ou ainda, sistematizada por regras gramaticais e psicológicas de interpretação, desvinculadas de qualquer doutrina restrita ao conteúdo. Assim, o que distingue esse autor, ancora-se no entendimento de que existe uma função psicológica no processo de interpretação. Nesse contexto, a compreensão está para além da literalidade das palavras, importa a individualidade de quem fala e do autor da fala, pois, para Schleiermacher, a leitura compreende o diálogo com o autor, na real intenção da compreensão do que o mesmo apresenta.

Um dos principais aportes de Schleiermacher (2005) diz respeito à mudança ocorrida no processo interpretativo (superação do esquema sujeito-objeto pelo esquema sujeito-sujeito) que parte da filosofia. Por isso, Schleiermacher é considerado um importante teórico do século XIX, principalmente para Dilthey, como pode ser percebido a seguir.

Wilhelm Dilthey (1833-1911) é considerado um intérprete de Schleiermacher, uma vez que manteve muitas de suas posições no esforço por compreender, de modo objetivamente válido, as ciências humanas. Entre as contribuições diltheyanas para a hermenêutica, cita-se o trabalho que enfatiza a distinção, já clássica, entre compreensão (*Verstehen*) e explicação (*Erklären*) (SCHIMIDT, 2014). Com esse subsídio reflexivo, Dilthey acaba influenciando o desenvolvimento das ciências humanas, orientando-se pela divisão entre “explicar” e “compreender”. A fundamental diferença desse paradigma é que “explicar” seria fenômeno específico das ciências humanas, enquanto “compreender” é próprio das ciências do espírito. Dessa forma, Dilthey acredita que justifica epistemologicamente as ciências do espírito, uma vez que o mundo histórico pode ser pensado a partir de um texto com necessidade de interpretação.

Nessa prossecução, apresenta-se Martin Heidegger (1889-1976) que, de acordo com Schmidt (2014), sua formação é baseada na hermenêutica clássica. Ao seu olhar, a principal obra de Heidegger intitula-se *Ser e Tempo*, na qual ele menciona a fenomenologia hermenêutica e define os papéis de ambas. Assim, Schmidt resume o papel dessas ciências, dizendo que “na descrição é fenomenológica, a análise é hermenêutica” (2014,p.20). Porém, Schmidt alude ainda sobre o lugar da

hermenêutica na obra tardia de Heidegger, suscitando a dúvida se ele teria ou não descartado a hermenêutica em seu pensamento maduro.

O que fica de Heidegger, como base das suas contribuições, é que ele transforma a hermenêutica no apoio universal da filosofia, possibilitando o avanço da mesma para o centro da reflexão filosófica. Salienta-se que o autor representa importante papel na mudança paradigmática, vinda da hermenêutica tradicional. Na já referida obra *Ser e Tempo* propõe uma hermenêutica ontológica, isto é, que busca as determinações essenciais do ser. Ele ainda afirma que a linguagem é a “casa do ser” e ainda que o homem se compreende, quando compreende o ser.

Nesse contexto, o autor amplifica e defende a noção de *ser-no-mundo* (*Dasein*) nas ciências humanas. Para o filósofo, o *Dasein*, representado pela expressão ser-no-mundo, indica que ser, não é estar. Quem é, existe e não permanece ou passa pelo mundo. Nesse contexto, o *Dasein* representa o estado de existência do ser e não permanência ou passagem, sendo que um ente é ontológico porque carrega em si o sentido do ser, e pré-ontológico por já ter uma (pré) compreensão desse sentido.

Transpondo essas questões para o contexto da educação, é possível pensar o encontro do professor com o educando como uma possibilidade de fusão de horizontes, segundo Gadamer (2002). Há dois seres *Dasein* jogados no mundo, dois seres e dois horizontes. Assim, no encontro entre esses dois seres tão singulares, a linguagem promove sentido e o encontro que acontece na “fusão de horizontes”, portanto, essas contribuições são fundamentais na obra de Hans-Georg Gadamer (1990- 2002), como se vê a seguir.

Suas concepções com relação à hermenêutica receberam influências direta ou indiretamente de diferentes autores. Em sua obra “Verdade e Método” (2002), apresenta a linguagem como meio para compreender o indivíduo no mundo. Percebe a linguagem como processo intersubjetivo. Nessa obra, a hermenêutica não está atrelada a uma ciência, nem mesmo a uma metodologia de interpretação, mas sim, na historicidade e na compreensão, como constitutivos do ser histórico.

Diferente de Heidegger, que ao abordar as questões da hermenêutica preocupa-se com a pré-estrutura da compreensão, Gadamer direciona seus estudos à historicidade da compreensão do fenômeno, acreditando que, ao contrário de Heidegger, “persequimos a questão de como, uma vez liberada das inibições ontológicas do conceito de objetividade da ciência; a hermenêutica pode fazer jus a historicidade da compreensão” (GADAMER,2002,p. 270). Como se percebe, a

compreensão parte do “modo de ser do mundo” do sujeito que interpreta e não do comportamento. Porém, Gadamer (2002) afirma que a linguagem é que permite essa compreensão, atribuindo sentido ao ser. Dessa forma, defende a linguagem como o horizonte da ontologia hermenêutica, pois esse compreender é como o modo de existência do próprio indivíduo em suas mais variadas possibilidades. Desse modo, a referida compreensão caracteriza a existência do ser. Defende ainda a sua teoria, trabalhando as questões da historicidade do ser e sua autonomia, enquanto ser no mundo. Assim, a compreensão do modo de “ser no mundo” é fundamental para quem analisa/interpreta o fato de que o ser define o mundo com significado, e que a linguagem é condição para compreensão da experiência humana.

Por esse caminho, ela conclui que não é a história que nos pertence, somos nós que pertencemos à história. A autorreflexão do indivíduo não é mais que uma centelha, na corrente cerrada da vida histórica. Por isso, os preconceitos de um indivíduo são muito mais que seus juízos, na verdade são a realidade histórica do ser (GADAMER, 2002, p. 416). Dessa forma, nossa percepção nunca será plena e definitiva.

Na compreensão gadameriana, a tradição não podia mais se apoiar nas interpretações metafísicas da razão, mas na compreensão histórica, alcançada pela participação do intérprete através da sua autocompreensão. Entretanto, à medida em que estamos como ser no mundo, nossa compreensão nunca será plena e pura, pois descrevemos o mundo da forma de como o vemos e sentimos. Nesse sentido, Gadamer (2002) postula que, para haver uma interpretação correta sobre os fatos e um comportamento reflexivo, há a necessidade de olhar para “as coisas elas mesmas”. Pois entende que não é possível a compreensão do conhecimento universalmente válido de forma definitiva, de generalizações, de uma verdade absoluta, a partir de uma experiência particular e histórica.

Nesse viés, para Gadamer (2004) a hermenêutica seria a união do ontológico com a fenomenologia. O autor acredita que a fenomenologia seria a interpretação do ser histórico (ontológica) através da linguagem (fenomenológica). É assim que ele trouxe a questão da historicidade do ser e sua autonomia, enquanto ser no mundo, para defender sua teoria.

A hermenêutica, ao prever a ligação do homem com o mundo e com a sua historicidade, entende a arte como uma condição para a própria possibilidade de compreensão, como arte do entendimento. Assim:

Parece especialmente difícil entender-se sobre os problemas da hermenêutica, pelo menos enquanto conceitos não claros de ciência, de crítica e de reflexão dominarem a discussão. E isso porque vivemos numa era, em que a ciência exerce um domínio, cada vez maior, sobre a natureza e rege a administração da convivência humana, e esse orgulho de nossa civilização, que corrige, incansavelmente, as faltas de êxito e produz constantemente novas tarefas de investigação científica, onde se fundamentam novamente o progresso, o planejamento e a remoção de danos, desenvolve o poder de uma verdadeira cegueira. No enrijecimento desse caminho rumo a uma configuração progressiva do mundo pela ciência, perpetua-se um sistema, no qual, a consciência prática do indivíduo se submete, resignada e cegamente, ou então se rebela revoltosa, e isso significa não menos cega”. (GADAMER, 2004 p. 292).

Se para Gadamer (2002), estamos “jogados no mundo”, a nossa compreensão é limitada, uma vez que a nossa descrição do mundo é feita pela forma como o vemos e sentimos. Para o autor, a compreensão é antecipada pela pré-compreensão, sempre submetida a uma análise cada vez que esse movimento é feito.

As possibilidades de se perguntar sobre algo é uma constante na perspectiva hermenêutica, e nunca se esgotam. Assim, a pré-compreensão, para ser genuinamente crítica, deve retornar à análise para uma nova compreensão que, em cada edição permite maior elucidação e produção de sentido. Dessa forma, a pergunta hermenêutica deve contemplar a necessidade de transcender o próprio horizonte da pré-compreensão. A cada edição de interpretações, há a possibilidade, através das críticas do intérprete, de uma compreensão mais profunda e rica.

Quando Gadamer (2002) discorre sobre a pré-compreensão, salienta que a mesma se enriquece com o surgimento de elementos novos e, assim, constrói uma nova compreensão: apresenta o “Círculo Hermenêutico”. Essa perspectiva entende que uma pessoa, quando lê um texto e tenta compreendê-lo, acaba sempre nele se projetando. Assim, há uma projeção do sujeito que lê o texto, perpassado por opiniões preconcebidas e preconceitos. O leitor vai efetuando revisões durante o trabalho, “sempre determinadas pela relação circular dada a cada movimento antecipatório da pré-compreensão” (GADAMER, 2004, p. 293).

Para Coreth (1973), Schleiermacher foi o primeiro hermeneuta a desenvolver explicitamente a concepção de círculo hermenêutico. Schleiermacher afirmava que no círculo movia-se toda e qualquer compreensão e qua a mesma acontecia numa relação de reciprocidade do singular para o todo. Para desenvolver sua concepção sobre o círculo hermenêutico, Gadamer (2004, p. 64) retoma as contribuições de Schleiermacher, na qual acredita que a tarefa da hermenêutica está para além de “uma comunhão misteriosa das almas”, uma vez que “é impossível chegar a esfera

anímica do autor. Porém, Schleiermacher percebe aí a hermenêutica com viés metodologicista e, diante disso, o círculo hermenêutico passa a ter caráter apreensível e explicável de seu teor. Diferente disso, Gadamer preocupa-se mais com a compreensão de sentido que ele possibilita.

Gadamer desenvolve suas concepções sobre círculo hermenêutico em duas obras chamadas *Verdade e Método I e II*. Sendo que, no segundo volume amplia e aprofunda o que postou no primeiro. Nas duas obras, o autor pretende construir um lugar de compreensão diferenciado para o círculo hermenêutico. Gadamer (2002) situa essa diferenciação naquilo que ele acredita ser, verdadeiramente, a “ciência da história”. Essa concepção não tem relação com a visão moderna de ciência amparada na técnica; ela se funda na experiência. Dessa forma, ele acredita que “uma vez liberada das inibições ontológicas do conceito de objetividade da ciência, a hermenêutica pôde fazer jus à historicidade da compreensão”(GADAMER, 2002, p. 400).

Nesse contexto, para haver a compreensão, na leitura de um texto, faz-se necessário que aconteçam vários círculos hermenêuticos, na qual seu leitor e/ou intérprete chega com expectativas, opiniões e visões pré-concebidas. Nesse processo, a compreensão é sempre determinada pelo movimento antecipatório da pré-compreensão. Para Gadamer (2004), a relação circular é dada cada vez que se compreende o todo a partir do individual e o individual a partir da compreensão do todo.

Desse modo, para acontecer um círculo hermenêutico é necessário que haja a interpretação e compreensão do todo e das partes do todo, sem nenhuma dissociação e separação. Nesse ínterim, o sujeito interpreta e dá sentido ao texto, a partir do contexto histórico, que ele ocorre e do mundo das experiências pessoais e subjetivas do mesmo. A preocupação fundamental da hermenêutica gadameriana é com a compreensão, e diante dela, a apreensão de sentido. Assim o genuíno sentido da compreensão hermêutica está na:

Linguagem em que nos fala a tradição, saga (sage) que ela nos conta (sagt). Também aqui se manifesta uma tensão. Ela se desenrola entre a estranheza e a familiaridade que a tradição ocupa junto a nós, entre a objetividade da distância, pensada historicamente, e a pertença a uma tradição. E esse entremeio (*Zwischen*) é o verdadeiro lugar da hermenêutica. Desta posição intermediária, onde a hermenêutica tem que ocupar seu posto, resulta que sua tarefa não é desenvolver um procedimento da compreensão, mas

esclarecer as condições sob as quais surge compreensão (GADAMER, 2002, p. 442).

Na visão gadameriana (2004), o círculo hermenêutico não possui uma natureza formal, uma vez que não é objetivo e nem subjetivo; é a descrição da compreensão entre o movimento tradição/intérprete. Dessa forma, o círculo hermenêutico demonstra como a interpretação acontece e revela que, o ponto de onde parte, nunca é neutro. Assim, pode-se compreender, nessa noção sobre a leitura de um texto, que sempre há a realização de uma projeção prévia em relação ao sentido do todo, pois afirma ele que uma consciência formada, hermeneuticamente, deve se mostrar receptiva, desde o princípio, para a alteridade do texto.

Mas essa “receptividade não pressupõe, nem neutralidade com relação à coisa, nem tampouco auto-anulamento, mas inclui a apropriação das próprias opiniões prévias e preconceitos, apropriação que se destaca destes” (GADAMER, 2002, p, 405). Assim, pode-se entender que o círculo hermenêutico constitui parte importante da identidade hermenêutica.

Esse movimento da compreensão parte de concepções prévias, que vão determinar a compreensão de um texto. Durante a leitura do texto é que vão acontecer os questionamentos sobre a projeção realizada a partir dele. Porém, mesmo que aconteçam prejuízos, nessa projeção previa a leitura da projeção sempre é dada anteriormente. Para Gadamer, “faz sentido que o intérprete não se dirija aos textos diretamente, a partir de sua opinião prévia, que lhe subjaz, mas que examine tais opiniões quanto à sua legitimação, isto é, quanto à sua validade” (2002, p. 403).

Em anuência, pode-se dizer, nesse viés, que a base do funcionamento do círculo hermenêutico de Gadamer é o movimento de leitura de um texto, partindo do todo para as partes e das partes para o todo. Assim a leitura é feita, repetidas vezes, de forma dialética entre compreensão e interpretação, sendo que a compreensão é a síntese. O que o texto diz, a interpretação é o que se conclui com o texto. A interpretação e o sentido sobre o mesmo são produzidos nesse processo reflexivo.

Dessa forma, para empregar-se o círculo hermenêutico em leituras críticas de textos de forma didática, há duas fases a saber: a leitura e análise. De maneira análoga, supõe-se que nossa compreensão de uma sociedade seja circular: só é possível compreender, por exemplo, uma parte de um processo político se houver alguma compreensão do todo. Entretanto, o todo é compreendido, caso haja a compreensão da parte.

O círculo hermenêutico não concebe a compreensão fora de um contexto histórico e social, de forma que a circularidade da compreensão acontece na partilha, na relação intersubjetiva, no encontro que o diálogo promove. Nesse sentido, compreender significa qualificar a comunicação de modo que todos sejam privilegiados. Percebe-se que o círculo hermenêutico acontece “no encontro” porque funda-se na experiência ontológica, é situado num tempo e atravessado pela historicidade promovendo a compreensão. Desse modo:

O sentido desse círculo, subjacente a toda compreensão, possui uma nova consequência hermenêutica que gostaria de denominar de “concepção prévia da perfeição”. Também isso é, claramente, uma pressuposição formal, que orienta toda compreensão. O que pretende dizer é que somente é compreensível o que apresenta uma unidade perfeita de sentido. Fazemos tal pressuposição da perfeição quando lemos um texto, e somente quando esta se manifesta como insuficiente, isto é, quando o texto não é compreensível, duvidamos da transmissão e procuramos adivinhar como pode ser remetida (GADAMER, 2004, p. 440).

Em Gadamer se potencializa, então, a “grande virada hermenêutica,” que transpõe a visão tradicional da mesma. Em outras palavras, na hermenêutica tradicional havia um problema normativo e metodológico. E, na hermenêutica previa, um conjunto de métodos e técnicas, os quais proporcionavam a interpretação da essência. Na acepção mais contemporânea, a hermenêutica passa a ser um problema universal, ou ainda, filosófico e ontológico, construído nas relações entre o homem e o real.

Nesse interim, a hermenêutica se preocupa em compreender o próprio homem, a sua história de vida, o mundo onde essa história acontece. Dessa forma, ela revela o sentido das coisas mais profundas, que ainda não estão desveladas, ou ainda, “não-manifestas”, agora, não apenas de um texto, uma norma, mas também da linguagem. Destarte, o ato de compreender perpassa a própria existência humana, não é mais uma questão apenas do método, uma vez que, aqui importa ainda, a existência do intérprete.

A linguagem e o diálogo, para a hermenêutica gadameriana, é condição *sine qua non*. Diante disso, se entende que não há pensamento sem linguagem, ou ainda, a linguagem é um pensamento, ou pelo menos, uma estrutura de pensamento. Conceber a importância da linguagem pressupõe a concepção de uma racionalidade ampla e abrangente, que contemple, inclusive, o processo de singularização. É nesse

sentido que há o reconhecimento de que a verdade não cabe apenas no método, ou ainda, que a verdade está em desacordo com o método. Suas contribuições inauguram um tempo singular nos enfoques metodológicos, ao postular que o sujeito possui uma consciência histórica, ou ainda, que a sua consciência é efeito do tempo histórico e do lugar no mundo.

Gadamer foi um crítico dos enfoques metodológicos modernos que pretendiam “enquadrar” as ciências humanas. Assim, postula que o sujeito possui uma consciência histórica, pois a consciência é efeito do tempo histórico e do lugar no mundo. A compreensão de um texto, para ele, é produto da fusão de horizontes, o que permite identificar a hermenêutica gadameriana atenta, não somente à natureza da compreensão humana, mas à intencionalidade dessa natureza. Compreender, nessa acepção, é produzir sentido amplo e sistêmico, percebendo a historicidade e a autonomia do sujeito no mundo. É perceber que o horizonte vai sendo preenchido com maior quantidade de elementos possíveis, mas principalmente compreender no horizonte hermenêutico. É captar que no horizonte preenchido não há a exclusão da história, do tempo. Por isso, torna-se viável dizer que essa hermenêutica tem a ver com a temporalidade, com o viver do presente, porque ela vai fundindo a compreensão do autor no tempo e na história. E, nessa trajetória, produzindo novos horizontes, novos sentidos. Na perspectiva de compreensão desse horizonte histórico, é possível reconhecer o outro e assim compreendê-lo.

A perspectiva hermenêutica, de reconfigurar os modos de entender o sujeito em sua relação com o outro, mediada pela linguagem no seu tempo histórico, vai ao encontro das propostas desse trabalho. Acredita-se que, a compreensão desse outro que produz e reconfigura a(s) subjetividade(s) deva ser assunto caro à formação do professor.

Ao refletir sobre a existência do outro, com certeza, permite também, reconhecer vias sensíveis para os problemas da educação e do combate à violência; não centradas no caráter fragmentado do conhecimento e das pretensas verdades, mas, baseadas no desafio de agregar, de justapor, de reunir e de construir sentido, ao invés de construir verdades. Transpondo para educação, Hermann (2003, p. 83) acredita que as possibilidades compreensivas da hermenêutica em sua relação com a educação, permite que ela esclareça, para si mesma, suas próprias bases de justificação. Segundo a autora, isso dar-se-á por meio de debates sobre as racionalidades presentes no fazer pedagógico. Diante disso, a educação pode

interpretar e compreender em suas múltiplas diferenças, o seu próprio modo de ser e existir. Por fim, para o autêntico diálogo, a possibilidade de compreensão da experiência hermenêutica realiza-se na/da/ para a linguagem, o alicerce da experiência hermenêutica.

3 AS FLECHAS TEÓRICAS

3.1 A FORMAÇÃO DOCENTE E OS SABERES DA PROFISSÃO

“O entendimento é sempre buscado ou alcançado em vista de algo determinado, sobre o qual não existe nenhuma concordância plena”.
(Hans- Georg Gadamer)

Tomando como estabelecido que, essa proposta de tese apresenta, em seu amplo espectro, a compreensão hermenêutica sobre as temáticas da violência em âmbito escolar, da formação docente, da autocomposição de conflitos e da não violência, inicia-se com a especificidade que delimita a linha de pesquisa do Doutorado em Educação, a saber a LP1 - Docência, Saberes e Desenvolvimento Profissional.

Ao pensar a formação docente em tempos contemporâneos, é necessário espriar os horizontes e desse modo, perceber o humano na sua dimensão cultural, histórica, social e pessoal. Porém, a tarefa é instigante e complexa e, como ressalta Trevisan (2011, p 196), o problema da formação docente atualmente é considerado o verdadeiro “calcanhar de Aquiles” da educação.

De acordo com Adorno, “a formação não é outra coisa do que a cultura pelo lado de sua apropriação subjetiva” (ADORNO, 1995, p. 142). Assim, interessa pensar para além das questões já postas sobre o assunto, isto é, a linguagem, o não-dito, o diálogo, a arte, enfim, as formações simbólicas que perpassam a formação docente. A proposta é uma compreensão paralática para assuntos propostos. Destarte, essa visão prevê a evolução do fenômeno, desde um sentido negativo radical a uma visão positiva. Nesse sentido, há possibilidade de, através da observação acompanhar a dinâmica e atentar para os significantes em todas as suas dimensões.

A intenção de apresentar as possibilidades de reflexão teórica sobre a mediação de conflitos, na formação docente, é para que a elucidação das questões de violência (s) no âmbito escolar, encontre novas perspectivas. Espera-se, portanto, que o encontro “entre” os teóricos apresentados, possibilite ampliar concepções e promover/ construir/desconstruir sentidos para o campo da educação, mais precisamente, à formação docente. Ademais, propõe-se a compreensão das situações de crise, conflitos e/ou violência(s) como uma perspectiva privilegiada para compreender a formação do professor, os sentidos das práticas educativas e, os processos do próprio desenvolvimento humano docente e da sua relação com demais

atores do contexto escolar. Reflete-se também, sobre as situações de violência como elemento revelador da cotidianidade nesse contexto.

Torna-se importante ressaltar a forma como estruturou-se a compreensão de crises, conflitos e/ou violências. Em geral, quando se fala em processos autocompositivos se trabalha com a tese de “resolução de conflitos”. Nesse trabalho, porém, parte-se da ideia de que os conflitos não são, por excelência, manifestação de violência(s). Assim, escolhe-se por categorizar as diversas possibilidades de trabalho na mediação e na JR, de acordo com a perspectiva de crise, conflitos e/ou violências.

Entende-se por crise, na perspectiva de Erikson (1976), de que elas são estágios normativos e evolutivos do desenvolvimento humano. Para ele, cada estágio é atravessado por uma crise denominada de psicossocial, a qual integra o crescimento e o desenvolvimento humano como um processo que continua ao longo da vida, desde o nascimento até a velhice. Para Erikson, a forma como cada sujeito elabora as crises e evolui às fases seguintes, é da ordem da singularidade. A crise por si só não é considerada negativa, porém o desfecho de uma crise pode ter uma conotação positiva ou negativa. Na primeira, há evolução à fase seguinte, já, na segunda, pode acontecer um enfraquecimento do ego, bem como um rebaixamento a estágios anteriores do desenvolvimento.

Cada crise apresenta um “conflito” que lhe é peculiar e desse modo compreende-se as situações de conflitos. Ou ainda, da superação e evolução de uma situação de crise. Aliado às contribuições do autor supracitado, soma-se as de Freud e Warat sobre a percepção de conflito. Nesse íterim, o conflito remete à ideia da própria constituição do sujeito psicanalítico, citado por Freud, o qual que se revela como aquele que sofre pelas contradições que lhe são inerentes e constitutivas. Os conflitos são permanentes, pois não fazem parte somente de uma fase do desenvolvimento humano. Ao dar conta da elaboração de um conflito, logo outro se apresenta como motor de vida. Dessa forma, os conflitos nunca serão resolvidos por completo, uma vez que ocorrem periodicamente. Por fim, a violência é falta de elaboração da produção de sentido, por excelência, de uma situação de crise e/ou conflito, ou ainda, a passagem ao ato dessa falta de elaboração.

A violência é a falta de diálogo e linguagem. Essa compreensão está imersa na gênese de toda e qualquer perspectiva de trabalho, de transformação de situações de conflito, pela via autocompositiva. Por isso, é de extrema importância que eles

estejam presentes na formação de professores, para que os mesmos possam, através do conhecimento, promover espaços em que as crises sejam evolutivas e, os conflitos, apalavrados, para que não evoluam para violência.

3.1.1 A formação docente e o fenômeno da violência nas escolas

Uma questão emergente, quando o assunto é formação docente, a qual ocupa um importante lugar de questionamentos nessa tese, diz respeito à violência (s) no/do/para o âmbito escolar. Sobre isso, Charlot (2005) nos ajuda a pensar os diversos aspectos da violência, partindo de pontos distintos. Para o autor, há uma sensível diferença entre a violência “na” escola, “contra” ela, e exercida “pela” escola.

O que se percebe na amplitude do olhar de Charlot (2005), refere-se ao que é preciso perceber o fenômeno da(s) violência (s) para além do *lócus* e das formas de violência(s), mas atentar para os autores e vítimas que podem variar e se manifestar de lugares e pessoas menos improváveis. Ainda, que é preciso estar sempre relacionado ao contexto social, cultural e histórico em que ele se dá.

Diante disso, cabe pensar como essas conexões encontram lugar na formação do licenciando. Nesse trabalho, opto por utilizar o termo violência em âmbito escolar, ou ainda, violência no contexto escolar, por acreditar que é um termo abrangente e ampliado para as situações de violência (s) que acontecem nesses espaços. Também, por entender que contempla todos os atores que compõem esse cenário.

Pesquisas realizadas, tendo em vista essa perspectiva, revelam que a formação de professores parece não contemplar os aspectos da violência (s) em sua amplitude. Gomes e Pereira (2009), ainda no primeiro decenário dos anos 2000, realizam uma pesquisa para compreender quais as necessidades manifestas por licenciandos da Universidade Católica de Brasília, sobre a sua formação em face da(s) violência(s) nas escolas. A pesquisa foi realizada junto com o Observatório de Violências nas Escolas – Brasil (UNESCO/Universidade Católica de Brasília) e pela Cátedra sobre Juventude, Educação e Sociedade da mesma universidade.

Os licenciandos participantes eram, na sua maioria, alunos que tinham alguma experiência com magistério e assim, convidados, também, para falar a partir de suas próprias experiências, socializando como acreditavam que deveria ser a formação dos professores para trabalharem com essa temática. Uma das percepções da pesquisa,

que chama a atenção, diz respeito à escola como matriz reprodutora de exclusão social. Os pesquisadores perceberam que nas escolas pesquisadas havia maior manifestação de violência (s) simbólica do que física. Ainda que a simbólica era mais velada do que a violência física.

Outra impressão, revelada pela referida pesquisa, é com relação ao aproveitamento dos educandos às notas alcançadas. Um dos principais motores de violência entre professor e educando aparece por essa via, o que significa dizer que os educandos, ao receberem notas baixas e, diante disso, sendo reprovados, iniciaram um processo de prática de atos violentos contra seus professores. À vista disso, pode-se inferir que o processo de avaliação deve produzir sentido, quando se fala em aproveitamento escolar. Uma situação de conflito, por sua vez, pode ser potencialmente construtiva e transformativa para o sujeito. Ela pode oferecer aos envolvidos a oportunidade de desenvolver e integrar suas capacidades individuais e de empatia. Dessa forma, quando tais capacidades são realizadas, passos significativos são dados em direção à mudança pessoal e social. Parece que nos relatos desses pesquisadores, não foi possível perceber que os atores do espaço escolar não atuam com essa percepção.

Uma tese produzida por Martins (2010) aborda o tema da violência nas escolas e a formação do professor. A autora, através de uma pesquisa intervenção, trabalhou, entre outros, com sentimento de impotência com relação à violência no espaço escolar, relatado no início da sua pesquisa pelos professores participantes. Na vivência das atividades propostas pela pesquisadora, os professores (re)constróem a sua argumentação inicial, uma vez que perceberam que o tema da violência pode ser inserido em suas atividades pedagógicas. Os professores relatam, ainda, a evolução do sentimento de impotência para o de potência e atribuem a isso o processo formativo vivenciado, no qual produziram sentidos e significados sobre a violência nas escolas.

A mudança na forma de perceber e agir desses professores, segundo a autora, deve-se à circunstância que possibilitou os docentes a produzirem novos conhecimentos sobre a violência nas escolas, mas principalmente, a reflexão coletiva que produziram sobre o seu fazer e sobre como intervir. Pode-se inferir que a autora possibilita espaço seguro para o diálogo e a compreensão, tanto da violência no espaço escolar, quanto da formação do professor. Acredita-se ainda, que o espaço construído, proporcionou aos docentes, o pertencimento à temática e protagonistas.

Tornando-se, os mesmos, pertencentes tanto na compreensão, quanto na responsabilidade/possibilidade, de produzir ações que visem à superação da violência nas relações no âmbito escolar. O agir, conjuntamente, na escola, produz efeitos pedagógicos de extrema qualidade.

Então, ao agir na união com demais atores escolares, o professor também constrói a profissionalidade docente. Importante esclarecer que, quando se fala em profissionalidade docente, parte-se das contribuições de Tardif e Faucher (2010). Entendem eles, que a “profissionalidade construída de forma progressiva e contínua baseia-se no desenvolvimento de competências e da identidade profissional” (p. 35). Para os autores, a profissionalidade é um *continuum da* formação inicial e prolonga-se ao longo da carreira. Dessa forma, adota-se tal conceito porque remete ao “processo de formação” e como tal, sempre em construção de valores, de ideias, de cultura, de fazer a profissão.

Em pesquisa mais recente, Giordani, Seffner e Dell'aglio (2017) perceberam que o panorama, no que diz respeito à violência no âmbito escolar, não parece ter evoluído positivamente. A pesquisa teve um espectro ampliado para situações de violências nesses espaços, uma vez que buscou analisar a violência escolar como um fenômeno social, complexo e multifacetado, ao mesmo tempo individual, social e político. Interessava na pesquisa compreender a percepção de adolescentes escolares e de professores de uma escola pública de Porto Alegre/ RS acerca da violência no espaço escolar.

A referida escola recebe educandos com diferentes condições socioeconômicas e de distintos bairros da cidade. No momento da pesquisa contava com 840 educandos matriculados, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio e Técnico. Os pesquisadores revelam ter constatado um histórico de situações de violência(s) e preconceitos no ambiente escolar e em seu entorno. Encontram relatos de violência nos seguintes enfoques: violência entre pares, entre educandos e professores e por fim, violência extramuros. Em conclusão, a pesquisa compreende que, de acordo com os relatos dos estudantes e professores participantes, a violência escolar manifesta-se de forma multifacetada, tal qual os desafios para o seu “enfrentamento” dentro e fora da escola e ambas se coadunam em consequências na vida dos sujeitos.

A pesquisa ainda considera uma categoria que propunha ações de “enfrentamento”⁷ para a violência, ocorrida no espaço escolar e nesse, os professores relatam carecer de formação e apoio para que consigam atuar de forma efetiva na prevenção e transformações das situações violentas em uma cultura de diálogo e paz. As manifestações de violência diferem de uma instituição escolar para outra. Então, as estratégias de prevenção devem ser pensadas para cada escola, com suas especificidades (GIORDANI, SEFFNER; DELL'AGLIO, 2017).

Consubstanciando a pesquisa publicada em 2009 com a de 2017, percebe-se que a leitura da violência (s) no espaço escolar, não vem obtendo progresso teórico/prático nas estratégias de fazer face frente às violências. Outro aspecto importante: os professores parecem não encontrar em sua formação recursos para poder lidar com essas situações. Assim, diferentes questões emergem nessa discussão, entre elas: Os professores estão preparados para transformar(se), modificar(se) e prevenir atos violência na escola, bem como, nela intervir?

Há a preocupação com a formação humana dos atores sociais que habitam os espaços de formação? É possível pensar em uma educação que inclua o outro e não seja violenta (passagem ao ato)? É importante salientar que a violência que se refuta é diferente da agressividade necessária e constitutiva da espécie animal. A agressividade é essência à construção dos posicionamentos e ações sobre os fatos. Diferente disso, a violência é um encaminhamento por vias não aceitáveis e anticivilizatória.

A formação de professores, para Nóvoa (1992), tem ignorado o desenvolvimento pessoal e com isso, confundido “formar” e “formar-se”. Para o autor, a formação parece estar destoando das atividades educativas e, dessa forma, deixa de ter, como eixo de referência, o desenvolvimento profissional dos professores, tanto da perspectiva individual, quanto da coletiva e social. Um dos motivos para esse reducionismo, na formação de professores, pode ter sido influenciado pela abordagem

⁷ O grifo da palavra “enfrentamento” é para sinalizar que foi este o termo utilizado pelos autores na citada pesquisa. A ressalva é feita, porque o paradigma assumido pela tese sobre as situações de conflitos não comporta o uso desse conceito. A atitude de “enfrentamento” é o exato contrário das propostas da cultura de não violência. A linguagem ancorada na não violência e na cultura de paz compreende que a violência é a materialização do sintoma provocado por um ato de violência. Nesse sentido a linguagem assume singular importância. Assim o uso de palavras como enfrentamento tem na sua base a ideia de que se oferece uma contra violência. Essa atitude recusa, assim, o que seria o pedagogicamente correto, ou seja, a devolução com a devida elaboração. A não violência não recorre ao enfrentamento, mas sim à desconstrução e a elaboração de um novo possível sentido.

positivista da ciência, que se preocupa com a técnica e não considera alguns aspectos pessoais e sociais, que são vetores fundamentais para direcionar as ações do profissional docente.

Para Nóvoa (1992), não está apenas no fazer docente a possibilidade real de mudança. Ele pontua que a “a experiência não é nem formadora, nem produtora. É a reflexão sobre a experiência que pode provocar a produção do saber e a formação” (NÓVOA, 1992 p 36). Outra importante contribuição relaciona-se à formação de professor. Diz respeito à necessidade de pensá-la a partir de reflexões de dois pontos de vista. Um deles, é a partir de uma reflexão fundamental sobre a profissão docente e o outro, sobre a formação de professores com o desenvolvimento pessoal. Em síntese, entende-se que é necessário produzir uma formação com sentido, tanto para a vida do professor, quanto para a escola, o que resulta em produzir a profissão docente na condição de sujeito e, assim, produzir a escola.

Diante dessas contribuições, confirma-se que não se restringe aos bancos acadêmicos, a formação dos professores. É, também, no encontro do professor com seus pares, com seus educandos, e com todos os atores que compõem a escola, que o sujeito professor vai se construindo. Ainda que, cada vez mais, haja a necessidade desse profissional ser preparado para atuar em um cenário complexo e multifacetado. A técnica e o conhecimento teórico/científico não devem ser as únicas estratégias que o docente deve perceber em sua formação.

Para além desse campo, a formação de professores é o momento profícuo para se pensar a formação humana em toda a sua complexidade e singularidade. O profissional professor precisa compreender que irá exercer uma função que transcende a transmissão do conhecimento. Assim, interessa pensar as relações que irão acontecer durante o fazer pedagógico. A escola, que será o lugar das vivências desse professor, também é o lugar do encontro das diferenças.

Em vista disso, a formação docente é um tema amplo, profundo e de interesse geral, em especial, para aqueles que estão diretamente ligados a instituições educacionais, reconhecidas como lócus de formação. De acordo com a concepção de Nóvoa (1991), a formação docente é uma questão de âmbito mundial, que deve assumir um forte componente de prática, centrada na aprendizagem dos educandos e no estudo de casos concretos. Para o autor, a formação deve dedicar uma atenção especial às dimensões pessoais, trabalhando a capacidade de relação e de

comunicação que define o tato pedagógico, sempre marcado por um princípio de responsabilidade social.

A formação docente não deve contemplar apenas a formação do sujeito, em uma perspectiva teórica ou prática, de um curso de graduação ou pós-graduação em qualquer nível. Ela deve ser sistêmica e pensar, inclusive, as vivências anteriores desse sujeito professor. Porém, segundo Nóvoa (1995) a formação de professores tem ignorado, sistematicamente, o desenvolvimento pessoal, não compreendendo que a lógica da atividade educativa nem sempre coincide com as dimensões próprias da formação.

Assim, os saberes da experiência de ser professor não começam a valer após o indivíduo concluir o curso de graduação ou qualquer formação docente. Mas, acontecem ao longo das suas vivências como sujeito e, principalmente, como educando e na reflexão dos diferentes professores experienciadas durante sua formação, tanto de educando, quanto na formação para tornar-se professor.

Por fim, acredita-se que os professores podem usar a própria experiência docente para gerar conhecimentos que possam ajudar na discussão sobre violência, e que esse é um ponto fundamental para que haja mudança na realidade desse contexto. Perante essa situação, é importante compreender as práticas que sedimentam as experiências profissionais desses professores, e, principalmente em que medida a teoria e a prática são dicotômicas, quando o assunto é formação docente. Assim, o subcapítulo que segue objetiva colocar em circulação essa discussão.

3.1.2 A formação docente e o dicotômico dilema da teoria e da prática

A formação docente é um assunto importante para a educação. Para Trevisan (2011), o campo da formação docente, atualmente, vivencia um momento de dissensão entre os polos da teoria e da prática. O que se pode perceber é que a prática ocupa um lugar de maior valorização, enquanto que a teoria parece ter ficado um pouco mais desvalorizada. O revés desse panorama é que a teoria/prática são complementos, portanto não deve acontecer cisão entre elas. Pode-se afirmar que se encontra nessa dicotomia entre teoria/prática, um importante problema da/para a educação. Porém, ao mesmo tempo em que desponta como problema da/para a

educação, acredita-se que há no encontro da teoria/prática uma experiência rica para a educação, uma vez que, de um profundo conhecimento teórico, é possível balizar uma prática significativa. Ademais, ao pensar a teoria e a prática na formação de professores, não se pode desconsiderar nenhum desses enfoques, pois a teoria comporta as justificações, os enfoques teóricos e a prática compreendem as questões do currículo e da didática. Diante disso, a ideia de dissenso é infundada porque os enfoques teóricos são basilares para se pensar o currículo e a didática.

Um autor que ajuda a pensar sobre o processo de aquisição do conhecimento, principalmente, e quando se acredita que não é possível dissociar o binômio teoria/prática, é Charlot (2000). Ele apresenta contribuições sobre a relação entre a informação, o conhecimento e o saber. Para ele, a informação é um dado exterior ao sujeito, com base na objetividade dos fatos. A informação é considerada transmissível e pode ser armazenada pelo sujeito. Já o conhecimento, por sua vez, é resultado da experiência pessoal, ligada à atividade de um sujeito afetivo e cognitivo e está amalgamado na primazia da subjetividade. Ainda segundo Charlot (2000), o conhecimento varia de acordo com contextos pessoais, sociais, organizacionais, entre outros. O mais significativo, é que o autor pontua que o conhecimento é intransmissível.

Diferente do conhecimento, o autor acredita que o saber é algo que pode ser transmitido, e que ele pode ou não ser apropriado pelo sujeito, o que é diferente do conhecimento que prima pela subjetividade, mas o saber tem foco na objetividade. Porém, acentua que uma informação pode se tornar conhecimento, quando usada para fazer comparações, quando está engajada na conversação com o outro. Por fim, o autor diz que o conhecimento está presente quando o sujeito está em atividade, quando ele faz uso próprio e quando consegue fazer relações dele com sua vida, ou ainda, quando o sujeito está em relação com o outro que co-constroem esse conhecimento e o validam.

Diante do que Charlot coloca, pode-se inferir que uma teoria só tem validade quando se pode fazer dela uma experiência, uma prática. Ainda que a teoria dependa da validação do outro, caso contrário não se torna um conhecimento válido. Dessa forma, entende-se que elas, “imbricadas” são capazes de produzir uma aprendizagem significativa aos sujeitos.

A partir de um estudo sobre formação docente, Taureck (2011), defende que há um discurso de “praxismo enrijecido” quando se fala de formação. Para ele, o

quantitativo assume um lugar de destaque, quando se trata da política de formação. Nesse sentido, não se pode reduzir a formação, a repetição dessa ou daquela prática, que promete responder de imediato a uma demanda da educação, como é o caso da violência, por exemplo. O êxito não está na quantidade e muito menos na repetição, como se pode observar na fala de Taureck (2011, p 39):

Mais dinheiro, mais escolas, mais pedagogos. Uma introdução à força do quantitativo na política de formação é análoga à doutrina militar, que exige mais dinheiro, mais soldados, mais armas, para combater o inimigo terrorista. A dose tem de ser aumentada, para que se tenha êxito. Na medicina, um simples aumento na dosagem do medicamento pode levar à morte. Aumento da dose, paciente morto. Mas passa-se algo diferente disso quando se trata da formação?

Nota-se a forte presença de um discurso, com viés biopolítico, nessas perspectivas de formação. Os termos “aumento da dose”, “mais soldados e mais armas”, entre outros, reiteram a pertinência da existência de uma linguagem asséptica e patologizante amalgamada ao discurso. Em tempos em que a linguagem produz sentido, organiza o laço social, e nos remete a ideia que se tem do real, precisa-se estar atento ao discurso biopolítico que se encontra, por vezes, na base das formações docentes.

A biopolítica é um termo que já existia anteriormente, mas que ganha notoriedade quando referido por Michel Foucault pela primeira vez numa conferência de saúde em 1974 chamada “O nascimento da medicina social”, nos primórdios do Instituto de Medicina social, que existe ainda hoje. Apesar do pioneirismo de Foucault, autores como Roberto Esposito, Antonio Negri e Giorgio Agamben, entre outros, também trabalharam com o conceito de biopolítica.

Para Foucault (2014), a biopolítica pode ser considerada como uma atividade do Estado, na qual há a ação do governo sobre a vida biológica dos indivíduos, de uma população e até mesmo de uma espécie. Dessa forma, há um controle do estado sobre a vida das pessoas, que acabam se tornando matéria de objetificação e, como consequência mais ampla, temos uma normatização de uma sociedade. Esse poder que o estado detém sobre a vida das pessoas, pode ser percebido em diferentes instâncias.

De forma bem pontual, pode-se observar que no século XVIII com nascimento das políticas públicas, o estado ocupa-se de “cuidar” da saúde, da educação, entre outros. Nesse momento, torna-se sedimentado a normatização da sociedade por parte

dele. Pode-se citar o controle e as estatísticas, na qual o estado produz e toma conta de dados epidêmicos e produz e mantém o conhecimento da vida das populações e das pessoas, em detalhes. Diante dessa perspectiva de controle, a vida torna-se matéria de objetificação e ação científica de manipulação. Nessa ideia, a biopolítica significa uma espécie de transição de práticas de poder dos corpos individuais, passando para a totalidade do corpo social, chegando a atingir os fenômenos da vida coletiva. Como se percebe, no cerne das práticas da biopolítica está o poder e a dominação dos corpos.

Quando se coloca um diagnóstico *a priori* ao sujeito, junto com ele se produz um padrão de normalidade e desaparece a dimensão do comum. Dessa forma, esse mesmo padrão volta ao sujeito como um fator de risco e uma atribuição de responsabilidade e culpa pelo diagnóstico que foi imposto a ele. Sem perceber, o sujeito passa do lugar que era para ser do cuidado e ocupa o lugar da culpa. Assim, se tem o impacto de outra faceta da biopolítica, aquela que incide sobre a subjetividade. Nas últimas décadas, percebe-se uma intensificação dos fenômenos da biopolítica, com a entrada das tecnologias e a lógica neoliberal, parece que houve uma exacerbação do individualismo e coisificação do outro, e com isso, a biopolítica encontra solo fértil para sua ascensão.

Igualmente a formação de professores segue essa lógica, ou seja, se dá em contexto de medicalização e aparatos de guerras, como se percebe na citação acima. Há nisso uma (des)potencialização da crença na transformação dos sujeitos, da importância das questões sociais, políticas e econômicas, entre tantas outras. Despotencializar o “corpo”, cuja lógica é de vida para a morte, ainda que simbólica, é uma sentença que ceifa a perspectiva de totalidade e integralidade, tão caras à formação de professores. Pelo contrário, a formação de professores não deve legitimar o discurso da patologização, e tão pouco olhar para o professor e as suas práticas sob o prisma da doença. Para tal, parece ser necessária a tomada de consciência da situação, porque, como defendia Foucault, nessa lógica é preciso “conhecer para dominar”. Pensar a formação, a partir da cultura, pode ser o antídoto necessário, afinal a cultura é uma forma de vida. Também, pensar a formação a partir de uma pedagogia que considere a subjetividade em sua base, que promova relações dialógicas com o “outro” que foi subsumido pela lógica capitalista. Sobre isso, McLaren (2000, p. 280-281) propõe uma pedagogia de resgate ao outro, uma pedagogia da libertação:

Daí que essa luta pela subjetividade crítica seja a “luta para ocupar um espaço de esperança”, espaço este que, de modo algum, se encontra no fetichismo da pluralidade normativa, no absolutismo étnico ou na política do consenso liberal. O multiculturalismo revolucionário é, então, um conceito fundamental da pedagogia da libertação, capaz de fornecer a consciência crítica, aliada ao desejo de lutar não apenas pela justiça econômica, mas também pela justiça nas “arenas políticas de raça, gênero e sexualidade”; equivale, enfim, a lutar por valores culturais, porém, mais radicalmente, a “lutar com e pelos oprimidos”, a desenvolver um “self ético”.

Sobre a ruptura da dicotomia teoria/prática, também pode-se dizer que essa foi uma das grandes marcas das obras de Paulo Freire. Entre os pioneiros no Brasil, a referir essa preocupação, Freire defende a necessidade de uma confluência real entre teoria/prática, de forma tão tencionada, que não seja mais possível a sua dissociação. Na concepção freireana, a impossibilidade de dissociação do binômio teoria /prática surge por meio dessa relação às práxis, que vai permitir aos sujeitos nela implicados a reflexão sobre a ação, sobre o seu fazer pedagógico, que tem o potencial transformador que tanto a educação necessita. Nesse sentido, ele refere que “a práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 38).

Como se percebe nas contribuições de Freire, quando o professor exerce o poder de reflexão sobre seu fazer, e sobre as bases dele, aumenta a possibilidade de se manter vivo o poder de crítica e transformação da realidade no campo da educação. Todavia, a educação precisa estar atenta ao engodo da escolha entre teoria e prática, pois a docência não pode ser reduzida à técnica. Auschwitz foi o auge da técnica e os resultados colocaram em cheque o conceito de humanidade, pois o “campo de concentração de Auschiwitz foi mais que um fato histórico, pois não foram somente executados seres humanos nesse local, mas a humanidade do homem” (MATE, 2005, p. 07).

Pode-se dizer que os anos 90 foram importantes, enquanto política pública, para se pensar na superação dessa dicotomia da qual se vem falando. Em 1990, a legislação promulga algumas reformas na educação básica através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998). Nessa política, fica claro que uma das propostas indicadas tinha foco na formação, pois ela levou em consideração a “má qualidade da formação que tem sido ministrada” (PCN, p.30). Pode-se inferir assim, que havia um possível diagnóstico de que a formação precisava de investimento, e a indicação era de que havia necessidade de se rever os currículos da formação de

professores, tanto em termos de conteúdo, quanto de metodologia. Sobre isso, Pimenta (1999, p. 16) revela que a formação inicial dos professores está dissonante das previsões legais, e os “conteúdos e atividades de estágio distanciadas da realidade das escolas, numa perspectiva burocrática e cartorial, pouco tem contribuído para gestar uma nova identidade profissional.”

Porém, cabe ressaltar que antes da criação dos PCN foi sancionada em 1996 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), com o objetivo de modificar a estrutura educacional brasileira. As reformas são pensadas a fim de superar o paradigma tecnicista e conservador existente na educação. Fazendo um pequeno resumo histórico, tem-se que, segundo Pimenta (2008) até dezembro de 1996 as bases da educação nacional estavam fundamentadas na Lei Federal n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Essa lei fundamenta-se para proporcionar aos educandos a formação necessária ao desenvolvimento das potencialidades e a preparação para o trabalho e cidadania.

De acordo com Pimenta (2008), a referida Lei estabelece generalizações básicas sobre o currículo estabelecendo um núcleo comum obrigatório em âmbito nacional para o ensino fundamental e médio, mas deixa sob a coordenação dos estados a formulação de propostas curriculares que serviriam de base às escolas estaduais, municipais e particulares situadas em seu território, compondo, assim, seus respectivos sistemas de ensino.

Em 1990, o Brasil participa da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, convocada pela UNESCO, UNICEF, PNUD e Banco Mundial, na qual o principal propósito foi tornar universal a educação fundamental para ampliar as oportunidades de aprendizagem para crianças, jovens e adultos. Outro importante documento, de acordo a autora, é o Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003). O referido documento se preocupava em recuperar a qualidade e a equidade na escola fundamental. Em consonância com a Constituição federal de 1988, o Plano declara que é obrigação do Estado elaborar parâmetro que garanta a qualidade do ensino nas escolas (PIMENTA, 2008).

Ainda em Pimenta (2008), tem-se que a nova LDB (Lei Federal n. 9.394) consolida e amplia o dever do poder público para com a educação em geral, e em particular, para com o ensino fundamental. A partir dessa política fica instituído que a educação deve promover a cidadania e oferecer meios para progredir, tanto no

trabalho, como na continuidade dos estudos. Dessa forma, o ensino fundamental passa a ter caráter de terminalidade e de continuidade.

Por fim, diferentes documentos vão sendo construídos para qualificar os preceitos da educação. Destaca-se dois deles, para produzir reflexões, no que diz respeito ao binômio teoria/prática. O primeiro, é o parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) na resolução 009/2001, que fundamenta a reforma dos cursos de licenciatura e convencionou que as bases pedagógicas e curriculares devem articular teoria/prática (BRASIL, 2001). O segundo, se refere à matriz curricular proposta pelo CNE na resolução 2/2002 ao fazer referência à prática e o lugar de relevância que ela passa a adquirir nos cursos de formação. Assim, fica definido que, o tempo mínimo do curso de licenciatura é de 2800h, sendo que 400h ficam destinadas ao componente do estágio supervisionado e 400h para o que é denominado de Prática como Componente Curricular (PPC). As 1800h restantes, ficam destinadas aos conteúdos curriculares e às atividades de ensino e aprendizagem. Por fim, as últimas 200h para atividades de enriquecimento didático, curricular, científico e cultural, como participação em monitorias, pesquisas, eventos, etc. (BRASIL, 2002).

Em 2014 a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação (PNE). Um documento que orienta a execução e planejamento de políticas públicas para educação para os próximos dez anos. Ele contempla todos os níveis de ensino, a saber: infantil, básico e superior. O PNE (2014-2024) traz dez diretrizes, entre elas, a erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade da educação, além da valorização dos profissionais de educação, que é considerado um dos maiores desafios das políticas educacionais. A referida lei prevê que a União, os estados, o Distrito Federal e os municípios atuem, em colaboração, na realização das metas. Uma especificidade do PNE muito cara a esse projeto, é com relação à promoção da cultura de paz nas escolas. Dessa forma, em uma das estratégias propostas tem-se que o Plano deve:

Garantir políticas de combate à violência na escola, inclusive pelo desenvolvimento de ações destinadas à capacitação de educadores para detecção dos sinais de suas causas, como a violência doméstica e sexual, favorecendo a adoção das providências adequadas para promover a construção da cultura de paz e um ambiente escolar dotado de segurança para a comunidade (BRASIL, 2014, p. 65).

Consoante aos marcos legais anteriores, o PNE afirma a necessidade e importância de se construir uma base nacional comum curricular para o Brasil. Em sua

meta 07, o PNE define investimentos na aprendizagem como grande estratégia para fomentar a qualidade da Educação Básica em todas as suas etapas e modalidades. A LDB em 2017 sofreu alteração por força da Lei nº 13.415/2017 passou a utilizar, concomitantemente, duas nomenclaturas para se referir às finalidades da educação:

Art. 35-A. A Base Nacional Comum Curricular definirá **direitos e objetivos de aprendizagem** do ensino médio, conforme diretrizes do Conselho Nacional de Educação, nas seguintes áreas do conhecimento [...]

Art. 36. § 1º A organização das áreas de que trata o caput e das respectivas **competências e habilidades** será feita de acordo com critérios estabelecidos em cada sistema de ensino (BRASIL, 2017, p. 14).

As duas nomenclaturas preveem que os educandos da Educação Básica aprendam para além de aquisição de conhecimentos, ou ainda, que eles aprendam tanto os saberes, quanto desenvolvam habilidades de mobilizá-los e aplicá-los. Assim, o que se tem em comum, com nomenclaturas diferentes, é a intercambialidade das ações que desingam aquilo que os estudantes devem aprender na Educação Básica.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é o documento que vai normatizar essas ações que asseguram progressivamente “(...) as aprendizagens essenciais que todos os educandos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica (...)” (BRASIL, 2017, p. 14). A BNCC objetiva articular e fortalecer as políticas públicas educacionais. Dessa forma, ela pretende garantir bem mais do que a permanência na escola como obrigatoriedade legal, mas, garantir que haja patamar comum de aprendizagem, articulados em pareceria com as três esferas de governo, garantindo a qualidade da educação. Assim, ao longo da Educação Básica, as aprendizagens essenciais definidas na BNCC devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, que consubstanciam, no âmbito pedagógico, os direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

Na BNCC, a competência é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho (BRASIL, 2017). O documento ainda destaca que as competências gerais devem estar inter-relacionadas e desdobradas no desenvolvimento didático, durante as três etapas da Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio). Articula-se com a contrução do

conhecimento, no desenvolvimento de habilidades e na formação de atitudes e valores, em plena confluência com a LDB.

A BNCC apresenta dez competências gerais da educação básica que estão distribuídas em um vasto campo de ação. Entre as competências gerais estão a valorização de conteúdos, o exercício da curiosidade intelectual, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas. Ainda a valorização das manifestações artísticas e culturais, a utilização de diferentes linguagens verbais, orais ou visual-motoras como é caso da Libras para expressar e partilhar informações e sentimentos em diferentes contextos. Também prevê a compreensão e utilização de tecnologias digitais de forma reflexiva e crítica, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. Por fim, destaca-se a competência 9 que tem confluência e é cara às proposições desse trabalho. Ela orienta que se deva:

9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza (BRASIL, 2017, p. 9-10).

As diferentes competências apresentadas na BCC são de extrema amplitude, uma vez que, desde a proposta de desenvolver conteúdos, passam pelas manifestações da arte, linguagens, tecnologia, diversidade, protagonismo, direitos humanos. Assim, ocorre o desenvolvimento da cidadania, autonomia, o alinhamento e compreensão de todos esses fatores às relações individuais e do mundo do trabalho com consciência crítica e responsabilidade. Outra peculiaridade da proposta de desenvolvimento dessas competências pela BNCC, é com relação a questões pessoais, como o cuidado de si, da sua saúde em diferentes aspectos, como físico, emocional e ainda o cuidado do outro, uma vez que prevê o desenvolvimento da capacidade de reconhecer e lidar com as suas emoções e a dos outros.

A competência 09 é muito cara a esse trabalho, porque ela está em plena confluência com as propostas. Ela valoriza, entre outros, o diálogo como veículo de promoção e garantia dos direitos humanos. Ainda promove a resolução de conflitos, como uma ação capaz de acolher, valorizar a diversidade humana desde o micro (individual) ao macro (grupos sociais) em suas singularidade de saberes, identidades e potencialidades excluindo os preconceitos na busca por esses objetivos. A

existência pontual de um documento, que promova o trabalho voltado às situações de conflitos, no âmbito escolar, auxilia na defesa da tese, pois é necessário incluir essas temáticas na formação do professor, como uma possibilidade à redução da violência nesse contexto.

Ao ser possível, sedimentar a proposta da tese, inserindo um documento como a BNCC, que está em pleno estágio de implementação, no cenário educativo/pedagógico, é um acalanto à trajetória dos pesquisadores. A letra da Lei, da norma, só é viva, quando torna-se efetiva ou ainda, quando ela faz diferença no contexto social e pessoal. A Lei, porém, pode tornar-se letra morta, se não for atribuído a ela, o caminho da efetividade, se não for incluída no cotidiano das ações que atravessam os fazeres profissionais, ou ainda se não for transformada em ações políticas.

Ancorar a reflexão sobre o paradigma da autocomposição para resolução de conflitos a um viés pedagógico/educacional, pode ser uma resposta a algumas demandas que apresentam-se ao longo do desenvolvimento desse construto. Diante disso, torna-se emergente a construção de um campo pedagógico com saberes específicos sobre a temática voltada ao campo das ações educativas nas relações que devem ser estabelecidas nesse contexto. Enfim, em toda reflexão necessária no âmbito da educação escolar.

Como percebe-se, as normativas estão em consonância com a realidade escolar, no que diz respeito à violência e, principalmente, à necessidade de se construir uma cultura de paz em ritmo emergencial. Dicotomizar a teoria e a prática parece uma falsa questão, uma vez que elas pertencem ao mesmo lugar. Alega-se que é uma falsa discussão, porque não há possibilidade de se realizar uma prática sem ter registros teóricos. Toda a ação tem um pensamento, afinal, as pessoas não são robôs.

Entre a teoria e a prática existe uma dinâmica política necessária, no seu sentido mais amplo. Esse ato político, no sentido de ação, é o que pode reverter alguma percepção equivocada daquilo que proporcionou apoio para o ofício do professor. Dessa forma, é um momento singular para se olhar/pensar a educação, de uma forma menos clichê, com menos dicotomias e, principalmente, com menos certezas e verdades. Essa ação política pode representar o diferencial no caminho das dicotomias, principalmente no que diz respeito à teoria/prática, pois possibilita ao sujeito professor a saída desse lugar. Para além de acreditar que o foco em um desses polos, na compreensão que se faz, não são “polarizáveis”, encontraria amparo para

as discussões da educação, que aprisiona a ação docente e a faz continuar no “lugar comum”, sem realizar esse ato político. Entretanto, o ato político pode ser realizado nas reuniões de pais e professores, nas discussões sobre as normativas que dão base legal.

A superação da dicotomia entre teoria/prática, para Saviani (1996), é uma condição fundamental para a formação de professores. Para o autor, a teoria exprime interesses, objetivos e finalidades, se posicionando a respeito de qual rumo a educação deve tomar. É na relação da teoria/prática que vai nascer ações para mudar a realidade educacional e formar uma visão de totalidade, não permitindo a polarização e dicotomização da prática pedagógica.

Diante das pesquisas apresentadas, que contemplaram o âmbito escolar, parece que não se tem priorizado essa ação política. O mais significativo da falta de ação política, não está nos documentos que regem as normativas, as leis formais, mas está no próprio sujeito professor, nas suas percepções, nos seus avanços, na sua capacidade de crítica, de desconstrução e reconstrução. Sobre isso Trevisan e Rosa (2016, p 01) acreditam que:

a produção científica em termos educacionais no Brasil é muito profícua, entretanto as práticas desenvolvidas e articuladas ao cotidiano escolar dos diferentes níveis de ensino, nem sempre correspondem aos processos teóricos produzidos. Um significativo número de pesquisas não consegue pensar as políticas que normatizam o cotidiano das instituições de ensino, ficando restritas às academias, enquanto outras são aplicadas de forma descontextualizadas, ocasionando modismos num universo que precisaria de mais consistência e objetividade.

O que se percebe nesse cenário, é que por vezes o professor não se coloca no lugar de sujeito político, ou ainda como sujeito agente de mudanças. Ao focar-se nas atuais tratativas para a retirada das disciplinas das humanidades dos currículos, pode-se compreender que pode não interessar a todos, que o professor seja protagonista de atos políticos. Obviamente, a presença das humanidades nos cursos, pode representar a possibilidade de o professor dispor-se à ação política. É possível que o paradigma que permeia a mediação de conflitos, da escuta, da “outridade”⁸, do

⁸ A outridade para Warat, é um espaço construído com o outro, permeado pela ética, pela autonomia e por uma concepção de Direito e de sociedade diferenciado. É o encontro consigo mesmo através do outro, através do vínculo que se forma. Ela define a natureza ética que une cada ser humano com seu semelhante, uma vez que é no encontro com o outro que se produz verdadeiramente o sentido para as coisas (WARAT, 2005).

diálogo, se ofereça como ato político no âmbito escolar? Ainda: a obrigatoriedade de se fazer cursos de formação continuada, na perspectiva da mediação de conflitos, sem que ela tenha seu nascimento no desejo dos professores em vivenciá-las, pode ser percebida no viés biopolítico?

Para Adorno (1996), a ideia de formação cultural é percebida como potencial emancipatório, como uma proposta formativa, que torna o indivíduo um ser ético. Segundo o autor, a formação cultural deve ser pensada de modo dialético e requer autonomia e submissão, aceitação do mundo e, simultaneamente, sua negação. É desse processo dialético, que Adorno acredita que poderia advir a emancipação dos sujeitos.

Porém, diz que esse processo é ceifado pelas propostas iluministas. A extrema valorização da razão, refletidas, sobretudo, diante das experiências de Auschwitz, leva esse filósofo a acreditar que há uma desarticulação da subjetividade e da autonomia do sujeito, o que impossibilita a efetivação do caráter emancipatório tão próprio da formação. Dessa forma, para ele:

A formação cultural agora se converte em uma semiformação socializada, na onipresença do espírito alienado, que, segundo sua gênese e seu sentido, não antecede a formação cultural, mas a sucede. Deste modo tudo fica aprisionado nas malhas da socialização (ADORNNO, 1996, p.391).

O desafio aqui é fazer a crítica à semiformação, pensando em novos sentidos para formação de professores. Sendo assim, é importante pensar qual a imagem do professor na contemporaneidade? E a imagem da escola, qual seria? É possível repensar essas imagens do professor e da escola? Uma formação integral do sujeito professor ancorada nas artes, nos clássicos, na formação “humana” pode ser um caminho produtor?

A filosofia da educação oferece elementos para pensar a educação diante da complexidade que lhe é peculiar. Ainda, permite que os processos educativos possam fazer a “hemenêutica”, ou ainda, interpretar, compreender os fenômenos experienciados nesse contexto. Uma formação de professores alicerçadas aos preceitos da formação cultural, ainda pode contribuir para a autonomia e ampliação do horizonte formativo.

Em uma entrevista à Revista Digital, em 2011, Rubem Alves discorre sobre a escola e o papel do professor. Segundo ele, está na formação de professores a possibilidade de transformação do ensino brasileiro. O professor, para Rubem Alves,

é central no processo educacional, no que diz respeito a promover uma educação ligada a vida das pessoas. Ele diz que a educação precisa estar ligada com a vida, porque é para isso que deve servir a aprendizagem, para fazer a vida das pessoas melhor, torná-las mais felizes e prazerosas.

Outra importante contribuição de Alves (2011), diz respeito ao lugar dos sentimentos e dos afetos no processo de aprender. Ele relata que as pessoas são movidas pelos sentimentos e não pelas ideias, e, por isso, as transformações necessárias na educação brasileira, principalmente, com relação aos professores, estão nessa via. Para ele, é preciso passar por dentro do pensamento e dos sentimentos dos professores, para se obter mudanças significativas. Por fim, ele fala que o objetivo da educação é criar a alegria de pensar e não ficar organizada em torno da preparação do educando para fazer vestibular, como é nos dias de hoje.

Consonante a isso, Marcelo (2009) lembra o lugar da construção do sujeito professor, o seu desenvolvimento individual e coletivo que também acontece em seu local de trabalho, a escola. Para o autor, o professor também se constitui depois da formação, ou seja, nas suas experiências do fazer docente. Assim, os professores precisam construir sua identidade profissional, que vai evoluindo ao longo da carreira e sendo influenciado por inúmeros fatores. Entre eles, a própria escola, pelas reformas e contextos políticos. Por fim, nas contribuições de Perrenoud (1997), o professor também não se constitui de saberes científicos ou de conteúdo unicamente, mas sim, de suas experiências, de suas representações e instituições. Paralelo às previsões normativas e seguindo perspectivas históricas foram sendo construídas algumas teorias da educação que foram divididas em correntes e tendências.

3.1.3 As teorias da educação: correntes e tendências

Além das normativas, pouco se debate as teorias da educação como divididas em correntes e tendências, a partir de perspectivas históricas. Saviani (2003), apresenta dois grandes grupos, que de alguma forma, se antagonizam em suas propostas de perceber a educação. No primeiro grupo, coloca a teoria Não Crítica e no segundo, as Teorias Crítico-Reprodutivistas. Sendo que as Teorias Não Críticas comportam a Pedagogia Tradicional, a Pedagogia Nova e a Pedagogia Tecnicista. O segundo grande grupo, de acordo com Saviani, são subdivididos em teoria de sistema,

enquanto violência simbólica: a Teoria da Escola enquanto Aparelho Ideológico do Estado (AIE), a Teoria da Escola Dualista e, finalmente, ele propõe uma Teoria Crítica para educação. De forma pontual, pode-se dizer que até 1930, houve uma concepção humanista tradicional de educação com duas vertentes básicas: a Pedagogia Tradicional e a Leiga. A vertente tradicional da Pedagogia apresentava uma visão mais religiosa e a Leiga, apesar de ter pensado numa certa ruptura, ainda permanece uma Pedagogia tradicional. Nessa concepção, as práticas verticalistas apregoam instrumentos, como a palmatória, para educar.

A partir de 1930, até por volta de 1945, inicia certa ruptura da concepção humanista tradicional e da pedagogia tradicional. Entretanto, é só por volta de 1960, que inicia a efetivação de um novo modelo. Concepção de uma Pedagogia Escolar, calcada numa visão humanista moderna, originada nos Estados Unidos, com John Dewey. Nesse viés, as práticas e a percepção da educação, até então, centralizadas na figura do professor, redirecionam seu foco à figura do aluno.

Nesse sentido, o aluno assume o papel de protagonista e, os métodos ativos ganham ascensão. Entre os principais representantes dessa concepção no Brasil, destacam-se, além de Rubem Alves, também Anísio Teixeira, que, certamente, por ter sido aluno de Dewey, seu pensamento é fortemente influenciado por ele. Influência referida ao fato de Anísio ter obtido título de Mestre, pelo Teachers College. Nesse local, ele conhece Dewey e estabelece laços com este intelectual. Anísio Teixeira, defende, por sua vez, que a educação deveria pensar a escola como sendo para todos, com a missão de *educar* e não apenas de instruir.

Com o golpe militar de 1964, se inicia por volta de 1968, de forma mais efetiva, a pedagogia tecnicista com a concepção analítica. O movimento tecnicista entra em crise e, nesse momento, começa a surgir as teorias críticas (ARANHA, 2006, pg 252). Bourdieu, Passeron, Althusser, entre outros, destacam-se entre os principais representantes dessa concepção. Na década de 1980, inicia uma concepção dialética de educação, que contempla uma pedagogia histórico-crítica. Nesse viés, a escola é percebida como quem reflete e reforça os conceitos e o poder coercitivo da sociedade. Porém, diferente do que estava posto no modelo anterior, nesse, havia espaço para que a escola também conseguisse ser propositiva e protagonizar seus conceitos e práticas.

Dessa forma, torna-se viável dizer, que há na escola, espaço para liberdade e ultrapassada a simples reprodução, vivida em concepções passadas. Além disso,

nessa concepção, a contradição é um princípio básico. Uma vez que, para realizar qualquer mudança na realidade, é preciso compreender que ela possui múltiplas faces. Como importante expoente dessa perspectiva, cita-se Marx com as concepções do método dialético de elaboração do conhecimento, Vigotski com a Teoria Histórico-Cultural, e no Brasil, Demerval Saviani (2003, 1996, 1995), um dos grandes expoentes.

Pode-se inferir, que as tendências e correntes pedagógicas buscam atender ao momento histórico vivido. Ainda, que elas se baseiem em momentos filosóficos, históricos, sociais e antropológicos. São importantes contribuições para promoção das mudanças necessárias àquele tempo histórico e aos sujeitos sociais, nele inseridos. Dessa forma, acredita-se que compreender e /ou aderir à determinada corrente ou tendência vai se tornando um movimento necessário e didático, por parte dos educadores ao longo dos tempos. Porém, em alguma medida, parece que esse movimento acaba limitando o pensar pedagógico.

Nesse sentido, vão se articulando novas possibilidades e os grandes paradigmas filosóficos se apresentam nesse contexto. Porém, é importante ressaltar que as correntes e tendências, não são complementares, nem concorrentes ou excludentes dos paradigmas. Por outro lado, há uma relação inclusiva entre os paradigmas e as correntes, uma vez que os paradigmas abarcam e incluem as correntes como ver-se-á na sequência.

3.1.4 Os grandes paradigmas filosóficos da cultura

Nos anos noventa, iniciam novas possibilidades de articulações e compreensão das teorias pedagógicas, através dos grandes paradigmas da cultura. Porém, como citado acima, há uma articulação e complementação às tendências e correntes pelos grandes paradigmas. Sobre isso, Trevisan (2006, p 24), esclarece que “não se pensa mais a educação a partir de “correntes” e “tendências” que limitam e dividem, mas sim, de acordo com horizontes e perspectivas que somam e incluem”. Nas palavras do autor, há necessidade de se espriar horizontes ao pensar a educação.

Os grandes paradigmas da educação têm características importantes que os definem e contextualizam. Essas diferenças podem ser percebidas na afirmação, ora do sujeito, ora do objeto. Assim, o tecnicismo, a pedagogia mais marxista e a crítico

social dão a primazia ao objeto. Já o construtivismo e as teorias da escolanova priorizam a participação do sujeito.

Para somar aos esquemas de “tendências” e “correntes”, Trevisan (2006) procura amparo nas grandes sínteses do conhecimento filosófico. De acordo com o autor, há nos eixos aglutinadores do pensamento filosófico uma grande influência nas teorias da educação. Assim, recorre a Jürgen Habermas e Richard Rorty para apresentar os três paradigmas filosóficos da história da humanidade, a saber: o metafísico, epistemológico, linguístico, ou ainda, o paradigma do ser, da consciência e da linguagem, respectivamente.

Sendo assim, ele cita as discussões de Habermas e Rorty, entre elas refere mais especificamente ao texto *A virada paradigmática de Richard Rorty*, escrito por Jürgen Habermas, no qual encontram-se importantes diferenciações, nos pensamentos dos autores, sobre os paradigmas da cultura. Habermas, difere de Rorty ao postular que os paradigmas são articulados entre si, ou seja, não são excludentes, mas de certa maneira complementares. Ou seja, um é a condição para a ocorrência do outro e entre eles há um processo de superação hegeliana, em que muito do que ocorreu anteriormente permanece vivo, mas mantido em outras bases conceituais. Já para Rorty há um certo abismo entre os paradigmas, uma vez que cada um depende de momento histórico distinto e, portanto, o seu pensamento é mais afinado ao neopragmatismo, que defende uma certa proximidade com a reflexão das múltiplas culturas. Em Habermas, a relação entre eles acontece de forma histórico-dialética e retomam elementos importantes do passado para as discussões atuais. Enquanto em Rorty, eles seriam como ilhas incomunicáveis, pois o que ele salienta mais é a ruptura que acontece entre os paradigmas. Dessa forma, é abolido o que existia anteriormente, porque eles são retomados numa outra perspectiva, não conservando elementos fundamentais para as discussões ao contexto atual. Outra importante contribuição de Habermas sobre os paradigmas, e nisso ele está de acordo com o filósofo norte-americano, diz respeito aos contextos históricos em que eles acontecem, segundo ele:

Os paradigmas filosóficos são inspirados nas três grandes revoluções culturais da história da humanidade: a virada metafísica da objetividade transcendental, a virada epistemológica da subjetividade transcendental e a virada linguística, cujo operador é um quase transcendental (TREVISAN, 2006, p 24).

O primeiro grande paradigma da cultura, chamado de clássico, pertence à virada metafísica da objetividade transcendental, ou ainda, ao paradigma do ser, da contemplação. Ele contempla o mundo Grego e o mundo medieval e, por isso, também é conhecido como antigo. Para o paradigma do ser, dos gregos e medievais, o problema é então explicar, racionalmente, o movimento. Nas palavras de Trevisan, pelo menos duas metáforas marcaram, predominantemente, essa discussão na época Greco-clássica:

Ao dizer que não se pode entrar duas vezes no mesmo rio, Heráclito inaugura uma forma de pensar na Filosofia, a preocupação em se posicionar, contrariamente, à compreensão cíclica da natureza. E o cínico Diógenes tentou dar um fim hilário à discussão, quando tentou provar o movimento, andando (2006, p 26).

Chama-se o paradigma do ser ou da contemplação, porque entendia que conhecer, significa contemplar. Nessa concepção, para se conhecer as belezas e a ordem do mundo, primeiro era necessário contemplar essa natureza. Ao contemplar, acontecia a compreensão de todas as coisas sobre o cosmos. Para os antigos, o sentido da vida estaria em se colocar nessa ordem, o sentido de compreensão do mundo e das coisas, se adequando a esse movimento de evolução e progresso da natureza.

O objetivo da educação, nessa perspectiva, seria compreender e admirar as belezas do mundo. As mudanças no mundo escolar estariam ancoradas na formação do caráter, da interioridade e da espiritualidade. Diante disso, a escola é percebida como templo sagrado, um lugar de oração, na qual se tinha uma visão quase religiosa do conhecimento. O professor, nesse contexto, reproduzia a imagem do sacerdote, da figura do sábio, do guia espiritual.

Esse paradigma, de acordo com Trevisan, deixa legados importantes para a educação. Além de representar determinado tempo histórico, acaba deixando importantes legados para as bases da Pedagogia Ocidental. Nas palavras do autor, esse paradigma promove a instauração de três prerrogativas básicas:

O conhecimento como *logos* (fala racional) voltado à contemplação; b) a teoria como leitura do todo, e não apenas de parte do processo; e c) entendimento do sentido da vida individual na unidade social ou cósmica. É a partir desse último aspecto que se entende, mais tarde, a ideia de providência divina e da própria razão, que assumem o lugar da *physis*. Assim, tanto no mundo grego, quanto nos mundos medieval e moderno, há uma predominância do pensamento da unidade sobre a pluralidade; unidade enquanto natureza, Deus ou a *ratio* moderna. Por isso, o rompimento de

paradigma, proposto por Kant na época moderna, como uma nova forma de apreciar a trajetória do conhecimento filosófico, guarda também uma secreta relação de continuidade (TREVISAN, 2006, p 27).

Igual a virada copernicana, na qual o sol passa ser centro do universo, se tem a virada epistemológica da subjetividade transcendental, ou ainda, do paradigma da consciência. De acordo com esse pesquisador supracitado, Kant propõe essa mudança paradigmática, também no campo epistemológico, ao contestar que os objetos regulam nosso conhecimento. Pois, o sujeito possui conhecimento antes do objeto. Nessa acepção, o sujeito é que conhece e define o objeto, e se para os antigos, a grande pergunta instituída era “o que é o real? ”, para os modernos, a pergunta gira em torno de “qual a consciência se tem do real?”

Nesse tempo histórico, aconteciam as grandes navegações e a imagem que se projeta ao professor é de um piloto que carrega a *nau* do navio. Nesse caso, uma figura, extremamente ativa e protagonista. Porém, segundo Trevisan (2004), ao se constituir com uma postura mais ativa, o professor acaba abarcando o mundo da escola e, respondendo a uma política que atribuía à educação, a responsabilidade por diferentes assuntos.

Nessa concepção, a escola acaba ficando responsável pela educação pelo trânsito, pela saúde, alimentação, higiene, entre outros. Com tamanha demanda, esse segmento passa a atuar na concepção e na execução de diferentes tarefas, tal qual uma fábrica em movimento. Dessa forma, a imagem que reflete a escola para os modernos, acaba sendo a de um modelo de fábrica, no qual a tarefa da educação é cumprir com as demandas advindas de seu tempo.

Por fim, o paradigma da consciência percebe as mudanças no mundo da escola e/ou da universidade, na qual, pela tomada de consciência, o professor é um agente de transformação da sociedade, que assume protagonismo ao entender a escola como um apêndice da própria sociedade. Uma importante característica desse momento da educação é que nesse paradigma, ou seja, o da consciência, se constrói a grande maioria das correntes e tendências, uma mais afinada a uma consciência ingênua (as pedagogias conservadoras) e outras mais afinadas às pedagogias críticas (as progressistas). Essa concepção prioriza a participação mais ativa do sujeito, com a primazia na percepção e condução das teorias e práticas pedagógicas, ou do objeto, tornando o sujeito passivo frente à sua realidade.

O terceiro contexto histórico surge na virada da linguagem, por isso é denominado de paradigma da linguagem ou ainda, da ação comunicativa ou realização. Essa concepção, é voltada à questão pragmática e hermenêutica, porque ele indaga qual a linguagem que temos do real. Acontece, aqui, a saída do paradigma sujeito/objeto e se adentra o paradigma da intersubjetividade, que aponta para a realização, ou seja, o sujeito deve viver o conhecimento. Nessa perspectiva, a educação deve significar mudanças na vida, pois esse é o norte do paradigma da ação. A imagem também ganha espaço de destaque nesse paradigma, porque ao perguntar sobre a linguagem que se tem do real, é importante saber também, que imagem ou metáfora está sendo utilizada nessa linguagem: metáforas usuais, antigas e mortas ou novas e revolucionárias. O sentido para a vida pode ser percebido na inserção do sujeito, nas pequenas narrativas e na sua realização como pessoa. A imagem do professor, nessa concepção, pode ser relacionada com um jardineiro que, ao cuidar para que as plantas vivam, faz podas sempre que for preciso.

Também, pode ser percebida como um viajante, transitando pela cultura com a perspectiva de percepção do outro como parte de si mesmo, ou ainda, como formação cultural. A imagem que pode ser construída de escola, é de um centro de convivência, no qual o conhecimento é vivenciado pelos sujeitos. Por fim, a grande tarefa da educação nesse paradigma é a construção de uma cultura de paz, solidariedade e fraternidade e de não violência. Como se percebe nesse pequeno percurso, há diferentes tendências, correntes e paradigmas da cultura em diversos momentos históricos. Pensar as perspectivas que perpassam cada uma dessas concepções e, principalmente, o que cada uma delas pode afetar o contexto escolar, é de extrema importância para a educação. Assim, uma concepção, um paradigma, não deve ser excludente, uma vez que, ele deve incorporar e ressignificar o outro.

Os paradigmas influenciam as práticas pedagógicas que estão associadas às expectativas da sociedade. Assim, é de primordial importância que os professores conheçam as tendências pedagógicas, para que esses possam construir, conscientemente, a sua própria trajetória político-pedagógica. Através desses conhecimentos poderão propor mudanças, transformando a prática educativa em uma ação efetiva para que o ensino consiga transpor as dimensões do espaço escolar.

Finalmente, a ideia de Freire (2000, p. 29), de que: “Na verdade, a educação precisa, tanto da formação técnica, científica e profissional, quanto do sonho e da utopia” reforça a ideia que para além do conhecimento, existe um sujeito professor

que, ao se construir com o conhecimento, também constrói sonhos e carrega consigo a singularidade humana. Outra compreensão que se apresenta, é que não há necessidade de seguir correntes e tendências, como se fossem modismos. Mas, ter o cuidado de pensar a mediação nas escolas, com uma visão que transcenda essa ideia. Dessa forma, a mediação é pensada com sentido de uma formação cultural, não como uma panacéia, que sozinha, dará conta do complexo fenômeno da violência em âmbito escolar. O que é formação cultural? É possível incorporar os preceitos e práticas da mediação como instrumentos de produção de sentidos na prática pedagógica orientada por uma formação cultural? E por fim, essa prática pedagógica pode contribuir com a formação docente?

Com o propósito de não sucumbir a tendências e correntes, com certeza, ancora-se as perspectivas na “formação cultural,” que sempre é construída no mergulho de grandes pensadores e suas obras. Segundo Trevisan (2011), atualmente há um bom número de estudos voltados à compreensão de um conceito de formação em sentido ampliado. Essa formação mais ampla, para o autor, é inspirada nas grandes experiências realizadas no ocidente e destaca a *Paideia* grega, a *Humanitas* latina e a *Bildung* alemã.

A palavra alemã *Bildung* significa, genericamente, cultura. Ao expressar, sobretudo, o *processo* da cultura, da formação, assim pode ser compreendido no sentido de *formação cultural*. No entanto, a formação cultural é mais que uma expressão. Remete a um significado, compreendido como um conceito que se reporta às transformações na esfera subjetiva, referindo-se à formação com um processo. A formação cultural prevê uma experiência educativa ampla, com conhecimentos profundos, que remeta à arte, à cultura, aos clássicos, ainda que não se distancie das realidades sociais, culturais e políticas. A ideia de desenvolver habilidades e competências, exclusivamente, para manter uma demanda de mercado de trabalho, deixa de fora a dimensão da experiência formativa e se atrela à biopolítica.

Quando se pensa em formação de professores, é importante compreender a lógica que impulsiona essas formações. Infelizmente, podem estar ancorados na lógica da indústria cultural. Isso porque, por vezes, o professor é convocado a fazer cursos de formação continuada aquém do seu desejo e/ou necessidades. Obviamente, quando esse desejo é forjado, nele, surge uma aproximação com as ideias da indústria cultural. A escola e outras instituições ligadas a ela, por vezes, atuam nessa lógica, de gerar necessidade no outro, e isso, pode ser localizado como

uma violência, porque ceifa o desejo e desconsidera a subjetividade. Quando a formação é organizada nessa perspectiva, não tem significado na vida dos professores. A compreensão dos saberes necessários à docência pode representar uma possibilidade de que não haja uma estagnação do modelo de escola e do docente que se deseja atuando nesses espaços.

3.1.5 Os saberes da docência

Os anos 90 no Brasil, além de serem importantes para as políticas públicas da educação, como se menciona na pequena retrospectiva, feita anteriormente, também é importante para as pesquisas sobre formação e compreensão da prática docente. Os saberes docentes passam a compor a própria construção do conhecimento, nos percursos formativos e profissionais. Para Tardif (2000), esses saberes profissionais constituem o que ele chama de elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores, que se encontra no cerne desse movimento de profissionalização.

Por epistemologia da prática profissional, Tardif (2000, p. 255) compreende “o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. Porém, o autor trabalha com uma noção ampliada de saber, na qual engloba os conhecimentos, as aptidões, as habilidades que, segundo ele, já foram chamadas de saber, saber-fazer e saber-ser.

A universidade, ainda segundo Tardif (2000), é o lugar onde se deve realizar pesquisas e reflexões críticas, que englobem esses saberes, analisando também as suas próprias práticas de ensino a ponto de:

Enfim, essa ilusão faz que exista um abismo enorme entre nossas “teorias professadas” e nossas “teorias praticadas”: elaboramos teorias do ensino e da aprendizagem que só são boas para os outros, para nossos alunos e para os professores. Então, se elas só são boas para os outros e não para nós mesmos, talvez isso seja a prova de que essas teorias não valem nada do ponto de vista da ação profissional, a começar pela nossa (TARDIF, 2000, p 21).

Porém, o autor refere que os alunos vêm passando pelos cursos de formação de professores, sem modificar suas crenças anteriores sobre o ensino. Ele alega que,

ao precisar resolver problemas, eles acabam buscando nas crenças que já possuíam, subsídios para resolver suas questões profissionais. Os saberes docentes, compõem um tripé, formado pelos conteúdos específicos da formação de professores, as disciplinas didáticas-pedagógicas e os saberes da docência. A produção de trabalhos focalizando os saberes da docência são significativos.

Diante desse grande número de trabalhos foram surgindo alguns agrupamentos, classificações e tipologias. Dentre os principais teóricos, que discorreram sobre saberes docentes, destaca-se: Freire (2001), Gauthier et. al. (2006), Pacheco e Flores (2000), Perrenoud (2000), Pimenta(1999), Porlán e Rivero (1998), Saviani (1996) e Tardif (2002). Para Borges (2001), essa abundância de pesquisas, focalizando os saberes docentes, descrevem as diversidades teóricas e metodológicas dos estudos sobre essa temática. As tipologias dos saberes apresentam conceitos que se referem ao exercício da docência. Também compartilham de três questões fundamentais para a prática docente, são eles: o saber, o ser e o saber-fazer, que se apresentam como saberes, competências e conhecimentos.

Diante disso, entende-se que a prática pedagógica é fundamentada pela busca por modelos organizadores de pensamento pedagógico, que se preocupem em compreender e explicar os fatos relativos à função docente. Nesse caso, os modelos organizadores podem ser considerados como ponto fundamental da ação profissional, uma vez que o saber docente se compõe de vários saberes, vivenciados pelos professores. Porém, o saber do professor também deve ser da ordem do experiencial, da prática, e as balizas teóricas devem ser construídas a partir desse lugar. Dessa forma, discute-se alguns saberes indispensáveis à profissão docente e sua importância na prática educativa nas contribuições de alguns autores.

De acordo com Freire (2002), um dos saberes indispensáveis ao docente em formação é a certeza de que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua produção ou construção. O docente, ao entrar em uma sala de aula, deve estar aberto às indagações, à curiosidade, às perguntas dos discentes. Outro saber indispensável, segundo o autor, é que não há docência sem discência, isso porque, ensinar é uma especificidade humana. Não postula conceitos fechados sobre os saberes da docência, porque segundo ele, existe sempre uma oportunidade de reflexão crítica para reestruturação e formação de novas considerações.

Outro aspecto importante, salientado pelo autor, é que os professores têm reponsabilidade ética no exercício da docência, mesmo aqueles que ainda se encontram em formação. Diante disso, defende uma pedagogia pautada na ética, no respeito à dignidade e à própria autonomia do educando. Em síntese, de acordo com Freire (2002) os saberes necessários à docência são que ensinar exige segurança, competência profissional, generosidade e comprometimento. Pois, ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo que exige liberdade, autoridade e tomada consciente de decisões. Para Freire, ensinar também demanda uma escuta atenta, o reconhecimento de que a educação é ideológica e que exige disponibilidade para o diálogo e, segundo suas próprias palavras, “querer bem os educandos. De acordo com esse autor, os saberes da docência compreendem, também que ensinar exige a consciência do inacabamento, do reconhecimento do outro, do respeito à autonomia do sujeito educando.

Educar, na perspectiva dos saberes de Freire, exige bom senso, humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educandos. Também requer alegria e esperança, permeada pela convicção de que é possível realizar mudanças na realidade escolar. Os teóricos Clermont Gauthier, Annie Malo, Denis Simard, Jean-François Desbiens e Stéphane Martineau sintetizaram os saberes docentes na obra intitulada “Por uma teoria da Pedagogia”.

O objetivo geral desse estudo é argumentar, no sentido de que a profissionalização da docência está estreitamente relacionada à legitimação e institucionalização dos saberes profissionais dos professores. Ainda que, a partir desse processo, passem a controlar a utilização e a reprodução desses saberes pelas instituições destinadas à formação de novos docentes.

Assim, Gauthier et al. (2006) enumeram seis tipos de saberes que os docentes constroem ao longo de sua vida profissional, sendo que alguns desses saberes são aprendidos nas Instituições de Ensino Superior, durante a graduação do futuro professor. Enquanto que outros, são construídos pelo docente em sua prática profissional. A classificação dos saberes, nessa perspectiva, compreende: o Saber disciplinar; Saber curricular; Saber das ciências da educação; Saber da tradição pedagógica; Saber experiencial; O saber da ação pedagógica.

Segundo Pacheco e Flores (2000), a formação de professores envolve aprendizagens, novas aquisições e o saber da experiência. Ao longo de toda sua vida, o docente apropria-se de conhecimentos, crenças, valores que são, repetidamente,

mobilizados e, muitas vezes, reorganizados. Para os autores, os saberes do professor são um conjunto de saberes ou conhecimentos, organizados em diferentes dimensões e delimitados por critérios de profissionalidade. Esses teóricos, não obstante, relatam que o saber fazer, o interesse prático, a reflexão na ação, a caracterização do conhecimento e a natureza do conhecimento prático são saberes importantes para a formação de professores, e dessa forma, para suas atuações. Para eles, a aquisição e integração do conhecimento ou saberes do professor, além de fontes de conhecimento, permitem a integração dos mesmos. Além dessas fontes de aquisição, também interessa aquilo que o professor faz, pensa, enfim, tudo o que decorre de um processo pessoal de raciocínio e ação pedagógica. Eles apresentam a Teoria Curricular de Formação de Professores como um processo formativo, que objetiva aprender a ensinar. Essa concepção prevê um itinerário formativo, que vai desde a formação inicial, a iniciação ao ensino e a formação contínua.

Já Perrenoud (2000), organiza os saberes docentes em dez competências necessárias para a prática docente. A primeira, é organizar e dirigir situações de aprendizagem, que, segundo ele, prevê a necessidade de conhecer determinados conteúdos e traduzi-los em objetivos de aprendizagem. Objetiva, ainda, construir e planejar sequências didáticas e trabalhar, a partir das representações dos educandos. Outra competência, que o autor elege como importante, é saber administrar a progressão das aprendizagens. Nessa competência, ele acredita na necessidade de articulação de saberes/conhecimentos, que podem ser encontrados desmembrados nas diferentes categorias. Como continuidade da competência anterior, ele refere que é necessário conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação, pois, por vezes, a relação professor/aluno é analisada apenas pelo viés da operacionalização.

É preciso, segundo Perrenoud (2000), envolver os educandos em suas aprendizagens e em seu trabalho, porque, ao estabelecer relações entre professores em sala de aula, o processo ensino/aprendizagem ganha maior efetividade. O autor também considera que saber trabalhar, eficazmente, em equipe; saber discernir os problemas que requerem uma cooperação intensiva e participar de uma cultura de cooperação são competências fundamentais à profissão docente. Para tanto, torna-se necessário, participar da administração da escola, organizar projetos autorais, que acionam ferramentas de mudanças no espaço escolar. Nesse espaço, também é necessário informar e envolver os pais nas ações da escola, uma vez que a parceria é uma construção permanente. Porém, sem monopolizar a discussão é necessário

efetivar a participação dos pais nas ações e decisões. Enfim, são competências necessárias à docência, utilizar novas tecnologias como as ferramentas de multimídia no ensino, enfrentar os deveres, os dilemas éticos da profissão e administrar a sua própria formação contínua, identificando a necessidade e importância dessas escolhas.

Selma Garrido Pimenta (1999) também ocupa-se com os saberes da docência e alega que é fundamental investir na formação de professores, buscando superar o fracasso e as desigualdades escolares, de forma que se compreenda a necessidade do trabalho como mediação nos processos constitutivos da cidadania dos alunos. Segundo a autora, os saberes necessários para ensinar são: os Saberes do conhecimento específico ou do conhecimento; Saberes pedagógicos; Saberes da experiência. Para essa pesquisadora, a formação de professores está diretamente relacionada à construção da identidade profissional. Nesse sentido, segundo ela, os saberes da docência são fundamentais para mediar o processo da construção da identidade profissional dos professores.

Igualmente preocupados com saberes da docência, Porlán e Rivero (1998) organizam as tipologias dos saberes docentes (conhecimento profissional) em dois grupos: o dominante e o desejável. Para eles, o conhecimento profissional dominante é formado por quatro tipos de saberes, a seguir: os saberes acadêmicos; os saberes baseados na experiência; as rotinas e guias de ação e, por fim, as teorias implícitas. Já o conhecimento profissional desejável é formado por três tipos de saberes: o saber disciplinar (abrangendo o saber didático), o saber metadisciplinar (teorias gerais e generalizantes), a experiência profissional (saberes rotineiros, princípios e crenças pessoais, saberes curriculares sistematizados).

Os saberes acadêmicos são os alcançados durante o processo de formação inicial docente e constituem-se no currículo de disciplinas. Já os saberes baseados na experiência decorrem das ideias conscientes que os docentes desenvolvem na prática da profissão. Segundo Porlán e Rivero (1998), os saberes não abrangem apenas os conhecimentos das disciplinas específicas, dos quais o docente é graduado como especialista.

Para Demerval Saviani (1996), os saberes que todo educador deve ter como princípio e, que devem integrar o seu processo de formação, apresenta cinco categorias. A primeira delas, é o saber atitudinal, que compreende os domínios dos comportamentos e vivências consideradas adequadas ao trabalho educativo. A

seguir, o saber crítico-contextual, o qual, segundo Saviani (1996), representa o saber relativo à compreensão das condições sócio-históricas que determinam a Tarefa Educativa. Ainda os saberes específicos, relativos às disciplinas e o saber pedagógico, incluem os conhecimentos produzidos pela Ciências da Educação e sintetizados nas Teorias Educacionais. Por fim, o autor apresenta o saber didático-curricular que compreende os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa (domínio do saber-fazer).

Shulman (1986), ao preocupar-se com os saberes docentes, acredita que a formação de professores, necessita combinar o conhecimento específico de determinada disciplina e o conhecimento pedagógico, ou seja, entre o conhecimento curricular e o conhecimento dos contextos educacionais. O conhecimento pedagógico para Schulman (1996), significa “como” ensinar, e o conhecimento do conteúdo é “o que é ensinar”. Essas informações devem ser utilizadas por professores, para orientar sua prática, em sala de aula, de forma contextualizada. Contudo, o autor admite que os docentes para serem bem-sucedidos, enfrentariam os problemas de conteúdo e a Pedagogia. Ao mesmo tempo, estariam relacionando os aspectos de conteúdo, mais pertinentes, para a habilidade de ensinar.

Por essa via, Shulman constrói seus fundamentos para a reforma do ensino, numa ideia de ensino que enfatize a compreensão, o raciocínio, a transformação e a reflexão. O ensino é, essencialmente, uma profissão que exige formação acadêmica. Para o autor, os saberes podem ser divididos em Saberes: Saberes dos Conteúdos; Saberes Pedagógicos dos Conteúdos; Saberes Pedagógicos Gerais; Saberes Curriculares; Saberes do Contexto; Saberes da Experiência. Na obra intitulada *Saberes Docentes e Formação Profissional*, Maurice Tardif (2011) discorre a respeito dos saberes docentes e a sua relação com a formação profissional dos professores, contextualizando, com o próprio exercício da docência. Destaca os professores, a partir de pesquisas realizadas, com o propósito de compreender o que pensam, sobre os seus saberes, pois o saber docente é um “saber plural, formado de diversos saberes provenientes das instituições de formação, da formação profissional, dos currículos e da prática cotidiana” (p.54).

Nesse âmbito, o autor discute que a possibilidade de uma classificação coerente dos saberes docentes, só existe quando associada à natureza diversa de suas origens, às diferentes fontes de sua aquisição e às relações que os professores estabelecem entre os seus saberes e com os seus saberes. Tardif (2000), destaca a

existência de quatro tipos diferentes de saberes implicados na atividade docente, a saber: os saberes da formação profissional, os saberes disciplinares, os saberes curriculares e, por fim, os saberes experienciais.

Diante desse pequeno percurso teórico sobre os saberes docentes, percebe-se que, apesar de contarmos com pertinentes teorias, no que diz respeito aos saberes necessários à docência, na prática, o que se vê, parece destoar um pouco dessas previsões. As abordagens por competências parecem ter se tornado o guia mestre, nos cursos de formação dos profissionais da educação. Esse fato pode ser um dos pilares provocadores da cisão da teoria/prática que se fala. As transformações, na realidade educacional, acontecem nessa fusão. Dessa forma, se na prática, os saberes vêm sendo enxugados dos currículos, de alguma forma, é ceifada a possibilidade de reflexões históricas, filosóficas e sociológicas, tão caras à formação docente.

O saber profissional dos professores é constituído na confluência de diferentes saberes, provenientes de fontes diversas, construídas, de acordo com as exigências de sua atividade profissional. Os aspectos relativos às situações de violências vividas, na/da/pela escola, parecem não ser contemplados, pelos autores escolhidos, para compor essa discussão. A indagação se manifesta. Então, os preceitos da mediação de conflitos, podem ser considerados saberes importantes para a formação de professores, uma vez que, apresenta possibilidades para encaminhamentos de situações de violência.

O paradigma da mediação de conflitos, de acordos com autor(es) aqui escolhidos, apresentam uma possibilidade à produção de sentido, às situações conflitivas, que não seja a passagem ao ato, mas voltado ao diálogo, a não violência e a disseminação de uma cultura voltada à paz? Dessa forma, será que os paradigmas da mediação e da não violência podem estar presentes como um saber importante à formação de professores em tempos de violência?

3.1.6 A formação continuada: a construção de um saber/fazer pedagógico especializado

Sobre a formação continuada, Nóvoa (1991a), acredita que se deve pontuar questões que exijam desdobramentos político-pedagógicos, a partir da Escola. Nesse

sentido, o autor refere a direção ética, moral e política, na perspectiva da cidadania participativa, no contexto da democracia, como pontos importantes a serem abordados nas formações. A formação continuada é uma concepção de formação que faz, das práticas profissionais dos professores, contextos de “requalificação do coletivo de trabalho” (NÓVOA, 1992, p 32). Assim, é na compreensão de que formar-se professor é processo contínuo e permanente.

No Brasil, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015 define as Diretrizes *Curriculares Nacionais*, para a formação inicial em nível superior e sobre a formação continuada. Nessa norma, ficam instituídas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada, em Nível Superior de Profissionais do Magistério para a Educação Básica e seus princípios e fundamentos. A formação continuada deve atender às especificidades nas diferentes etapas e modalidades de Educação Básica, observando as normas específicas, definidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), e as instituições de ensino superior devem conceber esta formação, obedecendo ao Projeto Pedagógico de Formação Continuada (PPFC) (BRASIL, 2015).

Assim, por delimitação, faz-se um recorte para compreender esse aspecto da formação docente, em específico. Porém, não se desconsidera a importância da formação inicial, uma vez que, todo profissional, que vivenciar a formação continuada, é porque em algum momento, já experienciou a formação inicial. Diante disso, ambas as formações, iniciais e continuadas, estão imbricadas na construção de um saber/fazer pedagógico especializado. Dito isso, volta-se novamente o pensamento para a formação continuada, em termos de prever a necessidade de um olhar sistêmico, tanto para a pessoa do professor, quanto à própria formação. Para Nóvoa (1991a, p. 20), “as estratégias de formação continuada são, necessariamente, híbridas, apelando segundo uma coerência própria e contextualizada a diferentes contributos teóricos metodológicos”. A formação docente é um assunto relevante, que prevê um amplo sentido de responsabilidade, tanto para as instituições formadoras, quanto para os professores. O compromisso com a carreira docente, em toda a sua extensão, inclui o comprometimento, que incidirá na vida pessoal do professor, e da sociedade como todo.

Diante do que é apresentado, torna-se viável dizer que a formação continuada contribui para o desenvolvimento de uma postura, de um sujeito professor crítico, reflexivo e transformador à realidade, e as dos sujeitos que nela vivem. E isso ocorre,

mesmo que, para isso, ela possa ser veículo para se avançar em práticas pedagógicas que deem conta das demandas dos contextos micros e macros das questões da educação.

Nesse trabalho, interessa pensar sobre o fenômeno da violência no âmbito escolar, propondo refletir sobre “uma” possibilidade, entre outras tantas, de trabalhar com a violência no espaço escolar. Pensar os paradigmas da mediação de conflitos da JR e da não violência como um saber da docência, na perspectiva da formação de professores, também contempla pensar a formação continuada. Afinal, a formação é processo contínuo de transformação pessoal e intelectual. A mediação de conflitos, na perspectiva da formação de professores (formação continuada), também equivale à qualificação em nível pessoal, afinal, para fazer mediação, é preciso viver em harmonia com a própria “interioridade”. Além disso, o paradigma de mediação que se apresenta está calcado numa concepção de uma mediação hedonista e cidadã, que faz a crítica a uma lógica instrumental de uma prática negociadora.

Portanto, a presente tese prevê uma prática de investigação, que não contempla investigar “sobre” os professores, mas sim, “com” os professores, pensando num percurso de renovação para esse sujeito, que, eventualmente, encontra-se em sofrimento psíquico no trabalho em um contexto cada dia mais vulnerável. Para o sujeito pesquisador, parece não ser muito diferente, porque também instaura uma crise. Afinal, em um processo de construção do conhecimento, torna-se indissociável a transformação de todos aqueles que participam dele. Nesse sentido, torna-se pertinente afirmar que a transformação da pesquisadora se encontra num processo de falseamento de teorias e verdades. O caminho que parecia traçado, bifurca em diferentes possibilidades. O conhecimento que vai se construindo, no processo de doutoramento, aponta novas possibilidades, desconstrói certezas e instaura o mais produtivo desamparo. A seguir, ressurgem o sujeito, embebido pelo conhecimento construído e, pronto para viver novas crises, ou seja, permanecer vivo na eterna construção/desconstrução.

Assim, nesse espaço, o desejo é de construir “outras possíveis” abordagens para o debate sobre a formação de professores; um recorte para o fenômeno da violência e mediação de conflito, nesse contexto. Dessa forma, interessa o deslocamento de uma perspectiva teórica/metodológica, em que as dimensões centrais são as áreas, os currículos e as disciplinas para uma compreensão, mediada pelo sujeito e pelo seu fazer profissional. Se o interesse na compreensão é

perpassado pela singularidade do sujeito, no contexto histórico cultural e pessoal, faz-se importante realizar uma leitura sobre o fenômeno da violência, com autores convidados, para edificar as matizes de um caminho em construção.

3.1.7 O saber da não violência: o diálogo como produtor de sentido à(s) violência(s)

“A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a
responsabilidade por ele“
(Hannah Arendt – A crise na educação-2011)

Como refere-se anteriormente, os anos 90, no Brasil são importantes marcos nas pesquisas sobre formação e compreensão da prática docente. Nesse ínterim, os saberes docentes passam a ocupar um lugar na formação e na construção do “sujeito professor” e, de acordo com Maurice Tardif (2006), configuram a epistemologia da prática profissional. Ao dizer isso, ele acredita que nesse cenário, cabe o conjunto dos saberes, efetivamente, usados pelos profissionais no desempenho de suas atividades. O mesmo autor pontua que a universidade deve ser o *locus* das pesquisas, reflexões e críticas que envolvem esses saberes diminuindo a distância, ou ainda o abismo, entre o que se diz, e o que se faz nas ações pedagógicas. Por fim, refere que os educandos passam pela formação de professores, sem receber subsídios teóricos/práticos para dar conta da realidade das salas de aula e, diante disso, acabam recorrendo às crenças que já possuíam para resolver suas questões profissionais.

Com relação aos fenômenos da violência, em âmbito escolar o panorama encontrado não foi diferente. A pesquisa realizada nas plataformas de todas as universidades públicas do país, apresentadas na sequência do trabalho, corroboram a ideia de que a formação docente não vem apresentando saídas para uma realidade que está posta no contexto escolar. Apenas uma, das sessenta e oito universidades pesquisadas, oferecia uma disciplina com título contendo “violência”. Com os descritores conflito e cultura de paz não se encontrou nenhuma, nem na estrutura curricular das disciplinas obrigatórias, nem das optativas. Dessa forma, acredita-se na emergência de se apresentar saberes que sirvam de subsídio para trabalho com a violência e com conflitos nos espaços escolares.

A tese da necessidade de que a formação de professores contemple as temáticas, que podem servir de subsídios para suas *práxis*, frente as situações de crise, conflito e/ou violência, propõe-se o “saber da não violência” como um saber necessário à docência. O saber proposto poderia ser focado na categoria dos saberes da formação profissional, mas não só nela, e se insere tanto na formação inicial, quanto na continuada. Vale lembrar que, para Tardif (2006), o saber profissional encerra também aspectos psicológicos e psicossociológicos, pois exige do professor um conhecimento sobre si mesmo e um reconhecimento por parte dos outros. Mas como o saber do professor é sempre experiencial, pois é pensado na/da/para a relação com o outro, portanto um saber do mundo da vida e complexo, é preciso acrescentar também a dimensão filosófica à essa reflexão.

O saber da não violência é pensado na perspectiva da formação cultural, ou ainda, atravessado por ela, em diálogo com o mundo da vida do sujeito. Sua operacionalização vai depender das experiências concretas do mundo da vida da escola, do professor e do estudante. Quando se parte da ideia do conflito como uma possibilidade de evolução para os sujeitos, é preciso sair da órbita que se está vivendo com relação a temática da violência em espaços escolares. Esse movimento que não vem encontrando resolutividade em si mesmo, acentua a crise da formação cultural e acaba promovendo mais violência(s). Nesse contexto, é desconsiderado o valioso poder de transformação imanente à formação cultural, uma vez que, segundo Adorno (1995), ela contempla consecutivamente um potencial emancipatório.

O saber que se anuncia, ainda está em plena confluência com a formação cultural naquilo que promove um sujeito/professor que, além de ético e autônomo, se constrói na dialética de aceitação/negação do mundo que vive, tal qual, postula o filósofo supracitado. É nesse processo dialético que pode se garantir a emancipação dos sujeitos e, segundo ele, isso foi ceifado pela extrema razão iluminista que se encontra amalgamada nos processos educativos escolares, ainda nos dias atuais. Essas ações podem ser percebidas na constante mercantilização da educação, na desvalorização econômica, humana e social dos profissionais da área, entre tantos outros elementos depreciativos da prática docente.

Contemporaneamente, com as políticas ultraliberais⁹ e como tal, o cerceamento do diálogo e exacerbação do discurso de ódio e, polarização as ações de cortes econômicos e ações violentas chegam com extrema rapidez aos contextos educativos. Assim, apresenta-se o saber da não violência como uma forma genuína de resistência e contra movimento ao contexto atual, que desacredita do diálogo, da linguagem, das relações. Supervaloriza as questões econômicas e materializa o Estado com instância reguladora e assistencialista, ou ainda, como agente de controle em todas as instâncias.

Assim, o saber da não violência opera como uma proposta formativa, articulada com a subjetividade e autonomia do sujeito, ressaltando que estes elementos são a força motora do caráter emancipatório, indissociável à formação, e que permitem a ampliação do horizonte formativo. Contextualiza-se, desse modo, o saber da não violência, como algo que provoca a construção e reconstrução das subjetividades docentes. A(s) violência(s) dificultam, impedem o aprendizado porque prejudicam as relações, que é o lugar da construção do afeto. Quando fala-se de afeto é com sentido imbricado ao afetar. As duas palavras tem a mesma origem, *facere*, do latim que significa fazer. Assim, o afeto nesse contexto assume o sentido de amor, cuidado, atenção, acrescidos de fazer algo, manejar, impactar. Com esse duplo sentido, afeto significa se importar com o outro, promover ações que o afetem positivamente e pedagogicamente.

Ao construir uma relação de afeto, o docente também constrói uma certa imunidade, ou ainda, uma defesa às possíveis violências. O saber da não violência pode ser pensado como essa imunidade. Ela valida o diálogo, a linguagem e a escuta, como ferramentas terapêuticas essenciais para qualidade das relações em âmbito escolar. Ao fazer isso, os espaços para que os conflitos evoluam às situações de violência, dão lugar à evolução dos sujeitos na relação pedagógica. Por fim, ao compreender que só se aprende do lugar do afeto, e que as violências dificultam, quando não ceifam os processos educativos, o saber proposto assume singular importância.

⁹ Usa-se o termo ultraliberal para exacerbar o que está previsto no conceito de liberalismo, acreditando que momento atual supera o referido modelo. Dessa forma, o ultraliberalismo extrapola o controle econômico e atinge o controle dos corpos.

Na construção de toda e qualquer relação, a escuta ocupa lugar de extrema importância. A dialogicidade expande e se enraíza na historicidade do contexto educativo. Não há aprendizagem significativa se a contação da história representa “o perigo de uma história única”.¹⁰ Porém, o educador, historicamente, foi ensinado a contar a história para que os educandos a escute e despertem para compreensão do “seu” ponto de vista, que a história foi contada. Nesse contexto, as “bordas” dessa compreensão são “delimitadas pelo outro” e não “constituída com o outro”. O Saber na Não violência almeja subverter essa lógica e compreender a historicidade do sujeito que narra sua compreensão, e amalgamada a ela, sua própria história.

O Saber proposto, tem ainda uma estreita relação com a escuta, uma vez que, ao permitir a narrativa do outro, precisa-se oferecer uma escuta a ela. Porém, a escuta que aqui se refere, vai para além da função auditiva. A escuta é uma atividade humana, e do ponto de vista psicanalítico, escutar compreende também dizer, compreende falar, ou seja ela é um movimento transformativo. Nessa perspectiva, escutar compreende abrir mão de escutar o outro pelo viés das minhas crenças, ou ainda, responder ao outro através de mim.

A escuta não deve ser colonizadora, pois sendo assim, corre risco de ser uma relação de poder, na qual o outro ocupa apenas o lugar demandado. Assim, o exercício de “saída-de-si,” num movimento contra narcísico é a mais profícua renúncia à colonização do outro. Esse movimento representa o lugar de escuta que se propõe nesse saber, ou ainda, a escuta que se abre ao outro, para aquilo que ainda não sabe dele, não consegue antecipar porque está na subjetividade daquele que fala.

Essa escuta que se defende como constituinte do Saber da Não violência, pretende desconstruir alguns mitos que se tem com relação a ela. Um deles é que o sujeito que “me fala” já apresenta completude ao narrar sua verdade, pelo contrário, pode se construir e reconstruir na sua narração. Assim, o sujeito que narra pode descobrir coisas que ele mesmo havia trazido para o consciente, pois quem fala ouvindo, sempre se abre ao novo que habita nele também.

¹⁰ Referência à escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adiche, em seu livro *O perigo de uma história única* no qual ela alerta sobre o perigo reducionista de querer abranger toda a complexidade de uma pessoa e de seu contexto e reduzi-los a um só aspecto, Chimamanda chama isso de o perigo da história única. Esta diferenciação entre o eu e o Outro, segundo a autora, é uma das graves consequências da história única. “Ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes, ao invés de como somos semelhantes.”

Outra especificidade que compõe o saber que se defende, é que a disputa pela verdade, pelo centramento do conhecimento num lugar único, promove “ensurdecimento” para a diversidade que atravessa a razão, a verdade, enfim, o conhecimento. A escuta que se defende nesse trabalho, pressupõe promover o movimento contra esse ensurdecimento, que por vezes está posto, e não se abre à transformação.

A linguagem e o diálogo são as ferramentas que se aposta como antídoto a isso. Porém, não como salvacionista, porque tal qual **acredita Lacan (1998a)**, a essência da comunicação está no “mal entendido”. Para ele, é preciso reconhecer nessa troca, nessa partilha que fica um resíduo, algo não concluído e nesse espaço se produz sentido. Nesse contexto, é tarefa da escuta produzir uma abertura em relação ao saber, atravessado pela indeterminação em relação a verdade. Essa situação de incompletude é um motor da continuidade da comunicação, e portanto, da escuta que jamais se esgota.

Esse processo não acontece pelas vias naturais, intuitivas; precisa ser apreendido¹¹. Por não estar na ordem da própria natureza do sujeito, ele pode ser marcado por sentimentos de angústia, de aterrorização. Assim, o aprendizado para oferecer escuta pedagógico/terapêutica, deve compreender uma boa escuta, como aquela que consegue suportar as incertezas e não as verdades. Ainda, suportar os sentimentos de angústia e nele, produzir uma experiência que acontece na troca pela/na/para/a linguagem e o diálogo. Quanto mais essa troca acontecer numa ordem desejante, mais genuína ela será. Diante disso, o aprendizado de uma escuta sensível é simbolizado e passa a compor a forma como se relaciona com o outro. Por fim, a escuta deve estar presente na formação profissional que trabalha com o humano em seu desenvolvimento.

Considerando que, nas palavras de Zuin (2012, p. 29), “não seja exagerada a assertiva de que a história da aplicação de violências físicas e simbólicas em educandos se confundem com as origens das próprias relações de ensino aprendizagem”, é necessário pensar em saberes que possam represar ou colocar diques a essa construção histórica, ou ainda, construir, na represa, novos sentidos. Porém, Zuin (2012) ressalta que ao invés de dissimular a necessidade de ausência

¹¹ Usa-se a palavra “apreender” em detrimento de “aprender” porque a concebe-se como ato de assimilação de um conhecimento, de tomá-lo para si e não como ao ato de adquirir conhecimento que é a ideia de aprender.

de violências nas salas de aula, o professor deve exercer seu poder de autocrítica para então discutir com os educandos sobre a presença dela, nas relações estabelecidas com os mesmos no cotidiano escolar.

Em resumo, essa é a essência do saber da não violência: promover sentido às situações de crises e conflitos, para que não se transforme em sintomas, ou ainda, não evolua para a(s) violência(s) que são produtoras de inúmeros sofrimentos. A violência é a materialização da “não elaboração” do sintoma. Ela atua como retorno daquilo que foi recalcado, o contrário disso, é a não violência, ou ainda, a elaboração dos conteúdos de crises sem excluí-la, sem responder do mesmo lugar, com uma contra violência, recusando, pedagogicamente, a devolução sem a devida elaboração.

O saber da não violência se propõe a contribuir com a (re) construção da imagem do professor que, segundo Zuin (2012), historicamente, foi agente de castigos, violências físicas, psicológicas que estavam presentes no ato de ensinar desde os primórdios. O autor faz uso de uma expressão benjaminiana, de que “é preciso escovar a história a contrapelo”, para que essas características históricas de tal imagem, sejam rememoradas.

A educação trabalha com uma ferramenta indispensável que é “a palavra”. Dessa forma, é legítimo que se compreenda quais as marcas que o professor produz na criança ou adolescente, quando endereça a ela a sua palavra. Assim, o processo educativo não pode ceifar o retorno dessa palavra na vida de quem a recebe. A escuta é um recurso rico para compreender se não na totalidade, que é da ordem do impossível se entender que o inconsciente é formado por essas sobras, pelo que escapa. Mas, em alguma medida, a escuta é um recurso possível para que o professor conheça alguns efeitos da sua intervenção.

O educador não violento é aquele que se preocupa com a “forma” com a qual está endereçando a palavra aos educandos. Com que autoridade, clareza, rigor a palavra vem sendo endereçada? Esse sujeito encadeia de maneira equilibrada a medida da autoridade, clareza e rigor nas informações? A criança e o adolescente precisam que os falem a experiência, porque essa fala os ordena, os organiza, uma vez que chegam ao mundo com ele já acontecendo. Eles precisam sentir o amparo do adulto para que no tempo certo consigam andar com maior autonomia.

A imagem do educador não violento, ainda remete ao “lugar” de que ele endereça a palavra, ou seja, é do lugar de técnico, de senhor da razão, do medo, da indiferença, dos afetos, do equilíbrio? O lugar que se defende como um educador que

se orienta por princípios não violentos, é o daquele que não perde as coordenadas de sua palavra. Assim, ele está atento à escuta e deseja compreender a devolutiva que retorna dos educandos, pelas mais diversas vias. Esse retorno também pode vir em diferentes momentos. Afinal, a singularidade prevê esse tempo diferenciado. Estar atento ao retorno com afeto, no sentido de que as ações afetam e são afetadas pelo outro, é uma ação ética do educador não violento.

No prefácio da obra de Zuin (2012), Bruno Pucci relata que desde o início a educação, ao impor ao sujeito novas formas de se comportar, de ver o mundo, de se adaptar à sociedade em que vive, exerce algum tipo de violência. Assim, no papel de decidir o que será ensinado, ao aprovar ou reprovar o conhecimento do educando, ao controlar a disciplina, o professor como humano que é, acaba exercendo ações sádicas e violentas, o que, segundo Pucci, é impróprio a uma experiência formativa. É dessa forma que, segundo o autor, vai se desenvolvendo essa relação de amor e ódio, que sempre esteve presente na relação entre professor e educando.

Nessa reconstrução proposta, é preciso colocar-se em discussão o princípio fundante da não violência, ou ainda, a recusa de uma representação aceitável para violência, sob qualquer pretexto, o que banalizaria a própria violência. A escuta pode qualificar a construção desse caminho. O momento em que o sujeito escuta do outro, a extensão de seu ato na sua vida, é o mais propício e legítimo momento de mudança. Quando essa escuta não mobilizar nenhum tipo de angústia e desejo de reorganização, podemos estar diante daquilo que Honneth (2007) chamava de esquecimento do reconhecimento do outro, ou ainda, a reificação. Freud compreendia essa relação como última oportunidade do sujeito de se encontrar e responsabilizar por seu ato. Para ele, a compreensão da dor precisa mobilizar o sujeito que é “constituído com o outro”.

Se a não violência, como princípio filosófico, precisa ser aprendida, o saber da não violência vai proporcionar esse aprendizado na/para/ a educação. Aprender o saber da não violência é compreender uma outra perspectiva de escuta. Ou ainda, perceber a perspectiva de uma escuta empática, solidária, pedagógica e terapêutica. A escuta é uma atividade humana e na psicanálise ela é fundante. Escutar compreende transformação, ou, como acreditava Freire(2014), transformar(a)ção .

Dessa forma, o saber da não violência se funda no princípio filosófico, do termo proposto, e se propõe a desenvolver princípios necessários ao exercício da docência frente à situações de crises, conflito e/ou violência(s). Como objetivo geral, esse saber

acredita que promoverá espaço para formação de um professor que compreenda a sua função ética, pedagógica, política e social frente às situações de violência. O saber da não violência é fundamentado na escuta, no diálogo e na linguagem, acreditando que esses, são veículos pedagógicos à produção de sentido das crises, conflitos e as violências. Acredita-se no saber proposto como uma possibilidade de atuação primária, frente ao cenário de violência(s) em contexto educacional escolar.

Enfim, este saber pode servir como uma estratégia pedagógica na/da/para a relação educador/educando, na possibilidade de as crises e conflitos evoluírem para uma barbárie positiva, conforme será visto a seguir, no pensamento benjaminiano.

4 VIOLÊNCIA (S): POSSÍVEIS LEITURAS

A violência é fenômeno complexo, multifacetado, ambíguo e polissêmico, e diante disso, não comporta questões simplistas para pensá-la. Entretanto, ela pode ser compreendida a partir de determinações das mais diversas ordens, entre elas, culturais, econômicas, políticas, psicossociais. Sendo assim, obviamente, é possível considerar que a violência não é fenômeno homogêneo, nem em suas manifestações nem em seus significados (CHARLOT, 2002, p. 432-433).

Além de todas essas especificidades, a relação violência/ infância e juventude é assunto latente na atualidade. Apesar de eles serem considerados, principalmente, pelas vias midiáticas, os autores dessa violência, na realidade são as suas principais vítimas. Diferentes autores alertam que há um número consideravelmente maior de crianças e adolescentes, vítimas de violência, do que jovens autores de atos violentos (OLIVEIRA, 2001; WAISELFISH, 2014; 2016).

Observa-se a mortalidade juvenil bastante superior ao total da população, o que ocasiona um *déficit* de jovens do sexo masculino no Brasil. Esse panorama é superior à mortalidade de países em guerra. Isso reforça a eminente necessidade de se pensar possibilidades para mudar esse cenário. A situação é de extrema gravidade e não é recente, uma vez que, em 2005, as pesquisas com a violência juvenil estão incluídas na agenda nacional de prioridades de pesquisa em saúde (BRASIL, 2005).

A violência, apesar de estar presente em todo o contexto evolutivo da sociedade humana, há níveis violentos diferentes quanto ao uso de violência em cada uma delas. Esse fato, leva ao entendimento da influência cultural presente na forma de resolver as situações de violência (BRASIL, 2005; MINAYO, 2007).

Bernstein (2015) confirma estarmos vivendo em plena era da violência. Ele faz uma profunda reflexão sobre a violência contemporânea, através da visão de grandes pensadores como Carl Schmitt, Walter Benjamin, Hannah Arendt, Frantz Fanon e Jan Assmann. Bernstein (2015), pensa a violência na sua relação com o poder, com a lei, com a religião, porém, ele não propõe nenhuma grande teoria sobre a violência. O que Bernstein acredita é que existem diferentes percepções sobre violência. Ele ainda pondera que não devem haver critérios gerais para justificar a violência e, diante disso, deve haver um comprometimento com a prática da não violência. Bernstein (2015), se utiliza de uma expressão de Hannah Arendt “pensar sem corrimão” para dizer que, mesmo não se tendo nenhuma teoria para explicar a violência, deve-se

estar sempre pensando e repensando sobre o significado da violência e sobre as formas de se opor a ela.

Se os jovens são os principais atores da violência no país, incluir a escola nessa leitura é fundamental. Porém, compreender a leitura da violência no âmbito escolar, parece não ser uma tarefa fácil. Os professores vêm sendo vítimas de violência(s) das mais diversas ordens, como a falta de reconhecimento profissional e salarial, as exaustivas demandas de trabalho para conseguir subsidiar a “sobrevivência” e a falta de “lei”.¹² Soma-se a isso, um desalento por falta da família, para com seus filhos, o que pode, eventualmente, tornar o professor, mais vulnerável a ser vítima da violência. Os professores vivenciam, em seus contextos escolares, situações de ameaças, agressões físicas, furtos, roubos, assédio moral, entre tantas outras (BRASIL, 2016).

Outro revés desse cenário, é a constatação de que existe, por vezes, uma posição hermética por parte de alguns de seus atores. Ou seja, parece existir um movimento para manter esse assunto velado, obscuro. Principalmente, se a questão perpassar a instituição escola, enquanto produtora de violência (s), e além disso, aparentam que existem formas de dominação legitimadas, não reconhecidas como violência, e assim, aceitas socialmente. Percebe-se que quando o assunto é “violência e violência em âmbito escolar”, revela-se que os professores são chamados a reproduzirem uma determinada estratégia prática de ação, mas, ainda estão “engatinhando” para construí-las. Por isso, revelam ser importante considerar o sentido da prática educativa, e, de certa forma, compreender as suas consequências no plano da formação de professores e do seu estatuto.

Apesar de diversos discursos sociais de que a violência em âmbito escolar, é uma vivência contemporânea, Charlot (1997) profere que não é, a questão em si, a violência ser nova; recentes são as formas que ela vem assumindo. Por exemplo, uma dessas mudanças está na percepção de a violência não estar mais ligada somente aos discentes, mas passa a ser vista, também, como do âmbito escolar. Identificar essa mudança é de extrema importância, quando se quer realizar um olhar sistêmico sobre o fenômeno da violência. Há nesse paradigma o envolvimento dos demais

¹² A lei, do ponto de vista psicanalítico é explicada no mito da Horda Primeva (Freud, 1913/1974), após um assassinato primordial, o sucedâneo desse ato vem a ser o que agora passa a existir como lei introjetada, imperativo coercitivo que, ao proibir o incesto, permite, a partir de um corte, o estabelecimento de uma linhagem, e com ela uma descendência, criando-se uma distância entre os membros de um grupo primeiro, a família.

atores como pertencentes ao fenômeno, e ainda “o que está em jogo é também, a capacidade de a escola e seus agentes suportarem e gerarem situações conflituosas, sem esmagar os alunos sob o peso da violência institucional e simbólica” (CHARLOT, 2002, p. 436).

Com relação aos níveis em que a violência, no âmbito escolar, pode acontecer, Charlot (1997) a organiza em três tipos, a saber: violência física, as incivildades e a violência simbólica. Sendo que, a violência física compreende golpes, ferimentos, violência sexual, roubos, crimes e vandalismos. As incivildades são as humilhações, palavras grosseiras, falta de respeito e a violência simbólica ou institucional, podem ser percebidas, na falta de sentido em permanecer na escola por tantos anos. O ensino pode conter um desprazer, quando obriga o jovem a aprender matérias e conteúdos, alheios a seus interesses; violência na relação de poder (CHARLOT, 1997).

Outro aspecto que merece atenção sobre a violência escolar, é quando a evasão desse espaço, pode representar um fator de risco à violência. Alguns estudos sobre adolescentes, em conflito com a lei, relatam que a escola representa um papel fundamental na trajetória de vidas desses jovens. Os autores reforçam a ideia de que, o afastamento da escola, pode ser um sinal de alerta e possível fator de risco para cometimento de atos Infracionais (BRANCO; WAGNER; DEMARCHI, 2008; FEIJÓ, ASSIS, 2004; GALLO; WILLIAMS, 2008).

Anteriormente, fez-se uma afirmação de que, nesse trabalho há uma proposta de compreender a violência em seu aspecto paralítico, com a intenção de romper com alguns não ditos e, dessa forma, abrir o caminho para o diálogo e a compreensão sobre os fenômenos propostos. Com relação a essa visão paralítica, encontra-se amparo nas contribuições de Zizek (2012). Em sua obra “Vivendo no fim dos tempos” o autor afirma que:

Para compreender essa natureza paralítica da violência, devemos nos concentrar nos curtos-circuitos entre os diversos níveis, digamos, entre o poder e a violência social: uma crise econômica que causa devastação é vivenciada como poder incontrolável e quase natural, mas deveria ser vivenciada como violência (ZIZEK, 2012, p. 448).

O que Zizek (2012) ensina, entre outras questões, é que, na situação de crise, é possível compreender a possibilidade de evolução, desde que não incida, sobre a crise, a impressão de que ela se faz e se encerra sozinha. Esse autor, com maestria,

ajuda a pensar que nos diversos níveis de violência há a presença do poder. Transpondo essa discussão para a escola, quando se faz força para velar a violência, pode haver a possibilidade de estar contribuindo para sua perpetuação, ou ainda, para sua evolução, destoando, completamente, daquilo que Zizek postula sobre a crise.

Seguindo nessa concepção, Benjamin (1933), acredita que também pode haver, na barbárie, uma possibilidade de crescimento para o sujeito. No Ensaio “Experiência e Pobreza” (1933), esse renomado filósofo cita a necessidade de se pensar um “conceito novo e positivo de barbárie”. Com mérito, descreve o período histórico temporal em que escreve o ensaio, dizendo que nesse tempo, há negação da possibilidade de se narrar experiências, vindas do poder econômico e do poder tecnológico, apresentados ao mundo, durante a Grande Primeira Guerra. Nessa aceção, Benjamin nos apresenta outra cultura, cuja barbárie opera numa ótica positiva; “decisão” é que vai determinar a transformação da barbárie em alguma coisa positiva. Sendo assim, a diferença da “violência divina”, representa a ideia de justiça e se contrapõe à violência mítica, que funda o Direito positivo, está ligada a uma possibilidade de barbárie positiva.

Apesar de não se ter interesse em engessar a percepção da violência em nenhum conceito, porque entende-se que há vários entendimentos sobre a conceituação e acredita-se que “o termo violência se apresenta como um significante, cujos significados são histórica e culturalmente construídos [...] dependendo do momento histórico ou contexto social, significados diferentes lhes são atribuídos.” (WAISELFISZ, 2003, p.15). Porém, elege-se o conceito de violência, segundo Bernard Charlot (2006), para auxiliar a pensar sobre o fenômeno e, principalmente, sobre possibilidades de, pelo menos, minimizá-lo. Para Charlot:

A violência é o nome que se dá a um ato, uma palavra, uma situação, etc., onde um ser humano é tratado como um objeto, isto é, onde são negados seus direitos à dignidade de ser humano, de membro de uma sociedade, de sujeito insubstituível. Assim definida, a violência é o exato contrário da educação, que ajuda a advir o ser humano, o membro de uma sociedade, o sujeito singular (2006, p 24).

Esse é um conceito caro para pensar o “outro,” que se encontra subsumido na atualidade, e ainda, para situar a violência diante desse lugar. Do ponto de vista filosófico, Honneth (2007) diz que, quando há um esquecimento da condição elementar do reconhecimento intersubjetivo do sujeito, é porque ele se encontra reificado. Assim, o conceito de reificação, em Honeth, significa, quando não se

percebe mais, nas pessoas, as características que são próprias do gênero humano, ou seja, quando as tratamos como “coisa”, esquecendo a dimensão da intersubjetividade, constituinte à existência de modos plurais de existência. Já do ponto de vista psicanalítico, o outro me constitui, me insere na linguagem e me apresenta o mundo.

Diante da compreensão do outro na constituição humana e social, percebe-se que, ao desconsiderá-lo, ou ainda, ao tentar subjogá-lo, a pessoa encontra-se ante uma das formas mais complexas de violência. Filosoficamente, é importante compreender a necessidade de desconstrução dessas lógicas de violências, que aqui comporta chamá-las de *violências biopolíticas* que são realidades na sociedade contemporânea. Spósito (2001) considera a biopolítica como um fenômeno da guerra, supondo que, após término da Segunda Guerra, ela teria um fim.

Entretanto, segundo esse pesquisador, ela se dissimila, paulatinamente, nas diferentes espécies de governabilidade, penetra nos meios de comunicação e contagia o discurso político, tomando conta do tecido social. A definição de biopolítica, para Spósito (2000), se distingue daquilo que Foucault (2014) propôs. Para Foucault, a biopolítica pode ser entendida como uma tomada de poder sobre o homem, enquanto ser vivo, já para Spósito a biopolítica não era uma política que incidia “sobre a vida”, mas era a própria política “da vida”. Dentro dessa perspectiva:

Observa-se que o corpo foi administrado pela governança para servir aos interesses do capital, uma vez que o mesmo passa a ser controlado, desde a saúde, e seu padrão é produzido para servir ao mundo do trabalho. O corpo passa a ser programado para consumir dentro de uma sociedade voltada ao binômio produção-consumo e também este passa a ser consumido como aparelho a serviço da produção na sociedade capitalista. (TREVISAN; ROSA 2016, p 05)

A biopolítica, nesse viés, está estreitamente ligada com a violência. Porém, são as questões mais amplas, ou ainda questões estruturais, os não ditos as violências veladas, legitimadas por todos nós, que devem entrar nesse caldeirão. O discurso biopolítico tem um viés estreito com a assepsia da vida. Essa higienização pode ser percebida, quando a biopolítica serve como pano de fundo, usando conhecimentos biológicos, para propor a separação e o “refino” das raças no discurso dos nazistas. Essa pode ser considerada uma das práticas mais higienistas, que a humanidade presenciou. A higienização era para produzir uma raça pura, ou ainda a “eugenia nazista”.

O discurso biopolítico, portanto, não interessa senão, para pensar possibilidades de evitá-lo, de tornar uma prática cada vez mais viva, porém, velada. O que se acredita é no investimento na educação, na cultura, na arte, o que se deseja evitar é a violência se conectando a uma tendência de dominação do outro. Quando se fala em tendência, é por entender que se fosse ato da natureza humana, da ordem do biológico ou genético, seria difícil escapar de dominar, subjugar o outro. Entretanto, pode-se fazer diferente, junto à dominação, que é violência, também há tendência à vida, e vida, diferente da morte, só pode acontecer se existe o respeito e valorização do outro, caso ele não seja considerado como algo que se precise eliminar, tornar coisa.

4.1 VIOLÊNCIA(S): UMA LEITURA PELO PANORAMA DAS PESQUISAS

Ao discorrer sobre o panorama da violência no âmbito escolar, chegar aos teóricos escolhidos e suas contribuições, continua-se a construir esta proposta de tese arguindo *que*, pesquisas específicas sobre violência escolar podem, com certeza, contribuir para a construção desse cenário. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), vem publicando, nos anos de 2009, 2012 e 2015, uma pesquisa intitulada “Pesquisa Nacional da Saúde do Escolar” (PeNSE). A PeNSE busca informações sobre a saúde do escolar como um todo. Assim, produz dados sobre diversos fatores de risco e proteção à saúde dos adolescentes, junto aos escolares do 9º ano do Ensino Fundamental, das vinte e seis capitais estaduais e do Distrito Federal. O recorte feito aqui, diz respeito às formas de violência vivenciadas pelos estudantes no âmbito escolar.

A PeNSE de 2009, traz um dado específico sobre o deslocamento para a escola e as condições de segurança nesse trajeto. Com relação a isso, a pesquisa declara que 9,7 % dos educandos de escola pública e 5,5 % de escola privada, deixaram de frequentar a escola, pelo menos, uma vez durante os trinta dias que antecederam a pesquisa. Isto por não se sentirem seguros, seja no trajeto de casa para a escola, ou no próprio espaço escolar. O dado mais grave, 5,5% faz referência ao número daqueles que deixaram de frequentar a escola, por questões de segurança, dentro da própria escola. Entrementes, a taxa varia de 3,4%, em Porto Velho e 7,3%, em Macapá (IBGE, 2009).

No ano de 2012, esse índice aumenta, consideravelmente, uma vez que atinge 8,8 % dos discentes entrevistados. Na escola pública, o percentual foi superior (9,5%) o da privada (4,4%). Já os estudantes que faltaram às aulas por insegurança, no espaço escolar, apresentam o índice de 8,7% (IBGE, 2012). Na edição de 2015, a PeNSE revela um maior crescimento ainda com relação à segurança no trajeto para a escola, bem como nas dependências da mesma. Deixaram de ir à escola, pelo menos um dia, nos 30 dias anteriores à pesquisa, por não se sentirem seguros, no caminho de casa para a escola, ou da escola para casa, 14,8% dos educandos. Sendo que o percentual, é de 15,8% para os estudantes de escolas públicas e de 9,0% para os de escolas privadas. Não se sentiram seguros, no ambiente escolar 9,5% dos discentes escutados (IBGE, 2015).

A crítica viável com relação a esses documentos, é que ainda não são investigadas as questões que afetam os processos educativos. E, em especial, a escola na sociedade contemporânea. Por exemplo, a violência na relação com pares, com professores e com os demais atores do espaço escolar. Também a violência psicológica, as formas violadas e instituídas de violência ganham cada dia mais requinte e espaço.

Os dados sobre violência(s) no espaço escolar, parece ser um tema ainda da ordem do interdito, do proibido. Essa realidade, pode ser compreendida na pesquisa realizada na academia em nível de pós-graduação. Para Spósito (2000), no período de (1980-1995) são defendidos em torno de 6.092 trabalhos de teses e dissertações. Para a autora, há um número inexpressivo de produções científicas, apenas quatro estudos (duas teses de doutorado e duas dissertações de mestrado), que examinam a violência que atinge a unidade escolar. Mesmo não estando presente na maioria das produções científicas, a violência(s) está presente em todo o contexto evolutivo da sociedade humana (BRASIL, 2005).

Na contemporaneidade, a violência (s) configura-se na segunda maior causa de morte no País, com índices refletidos no panorama nacional. Sendo, por exemplo, registrado um número recorde de 154 assassinatos por dia em 2012. Nesse mesmo ano, registra mais de 56 mil homicídios, colocando o Brasil no *ranking* dos mais violentos do mundo, ou seja, o sétimo país mais violento do mundo, perdendo na América Latina, apenas para Colômbia e Venezuela (WAISELFISH, 2014).

Em 2015, os índices ficam estáveis, na mesma ordem de grandeza dos dois anos anteriores. Segundo o Ministério da Saúde, nesse ano, houve 59.080 mortes.

Trata-se de um número preocupante, pois em apenas três semanas, o total de assassinatos, no país, supera a quantidade de pessoas mortas em todos os ataques terroristas no mundo, nos cinco primeiros meses de 2017, e que envolveram 498 casos, resultando em 3.314 indivíduos mortos.

Quando a temática da violência(s) perpassa o contexto escolar, parece ganhar um contorno de maior gravidade. A escola deixa de ocupar o “lugar do sagrado”¹³ e atinge índices de violência (s) muito semelhante a outros espaços sociais. Como foi feito menção anteriormente, uma pesquisa realizada em âmbito mundial, com mais de 100 mil professores e diretores de ensino fundamental e médio, indica que o Brasil está no topo do *ranking* de violência (s) em escola. A pesquisa foi realizada no ano de 2012, pela organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE). Nela, 12,5% dos professores ouvidos no Brasil, afirmam serem vítimas de agressões verbais ou de intimidação de pelo menos uma vez por semana.

Esse índice representa ser o mais elevado, entre os 34 países pesquisados, sendo que a média fica em torno de 3,4%. Os dados apresentados ainda revelam que os professores gostam de seu trabalho, mas não se consideram apoiados e reconhecidos pela instituição escolar, bem como, se veem desconsiderados pela sociedade em geral. O Mapa da Violência (s) de 2016, indica a escalada de violência (s) começar por volta de 13 anos de idade. Nessa faixa etária, inicia uma pesada espiral nos Homicídios por Arma de Fogo (HAF). A escala passa de 1,1 HAF, nos 12 anos, para 4,0, nos 13 anos, quadruplicando a incidência da letalidade e crescendo, de forma contínua, até os 20 anos de idade (WAISELFISZ, 2016).

Nesse sentido, percebe-se que a pouca idade (13 anos) indica que o adolescente deveria estar na escola, mas já vem encaminhando seus projetos de vida, excluindo essa instituição de sua vivência. Obviamente, nesses casos, a escola não vem ocupando lugar de destaque na vida dos adolescentes. Porém, parte-se do princípio que, para compreender o fenômeno da violência, que, inúmeras vezes, não fazem parte de dados estatísticos, é preciso destacar as questões de gênero, as relações raciais, os meios de comunicação e o espaço social, no qual a escola está inserida. Além disso, a idade e a série ou o nível de escolaridade dos estudantes, as

¹³ A fase filosófica começa com Platão e Aristóteles, que identificam um caráter sagrado, “divino”, no homem e nas coisas, fazendo uso de um procedimento racional e não mais às imagens e às narrativas. Segundo Platão, a natureza e o homem adquirem valor e assumem uma veste sagrada porquanto participam das Ideias, especialmente da Ideia do Bem (*agathón*), que ele chama de *theion* (divino), ou *théos* (deus).

regras e a disciplina dos projetos pedagógicos das escolas. Assim como o impacto do sistema de punições e o comportamento dos professores, com relação às situações conflitivas; este último faz parte das intenções deste estudo.

Em 2012, a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e a Cultura (UNESCO), em parceria com diferentes órgãos públicos, entre eles, o Ministério da Saúde e a Secretaria dos Direitos Humanos, e outros, publica um livro que apresenta a temática da “Violência (s) nas Escolas”, considerado uma das publicações mais completas na época sobre o assunto, na América Latina. A pesquisa é realizada em diferentes capitais dos estados brasileiros. Salienta-se que as escolas, participantes do estudo ficam localizadas nas áreas urbanas das capitais do estado de Alagoas, Amazonas, Bahia, Ceará, Espírito Santo, Goiás, Mato Grosso, Pará, Pernambuco, Rio Grande do Sul, Rio de Janeiro, Santa Catarina e São Paulo e em Brasília (DF). Os achados da pesquisa retratam os fenômenos da violência(s) física, violência(s) simbólica e da institucional das diferentes realidades escolares.

Um dado relevante, nesse estudo é que os pesquisadores acreditam que, por ser compreendida de forma ampliada, a violência (s) na escola não pode ser vista como uma modalidade de violência (s) juvenil, que, na maioria das vezes trabalham apenas com violência (s) física(s) e os dados são produzidos nessa perspectiva. Por fim, o estudo chama a atenção para a existência de uma tendência à naturalização da violência(s) nas escolas. Uma vez que, os atores do contexto escolar consideram as brigas, os furtos e as agressões verbais e psicológicas, como acontecimentos corriqueiros, o que sugere a banalização da violência (s) e sua legitimação, como mecanismo de solução de conflitos (ABRAMOVAY, 2012).

Pelo exposto, a violência (s), no âmbito escolar, precisa ser contemplada nas suas especificidades, posto que, a maioria das vítimas de homicídios no Brasil, são os jovens. Em 2015, o Brasil registrou o número de 59.080 homicídios. Isso significa 28,9 mortes a cada 100 mil habitantes. Dessas mortes, a grande maioria, é de jovens entre 15 e 29 anos, negros e do sexo masculino, assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra. A grande maioria desses jovens, encontra-se fora da escola, ou seja, estão excluídos desse ambiente formativo. Assim, o perfil típico das vítimas fatais permanece o mesmo: homens, jovens, negros e com baixa escolaridade. Contudo, chama a atenção o fato de que, na última década, o viés de violência (s) contra jovens e os negros tenha aumentado ainda mais (IPEA, 2017).

Nesse sentido, constata-se que há uma violência (s) institucionalizada e reprodutora de violência (s) na Escola. O fato de um grande número de vítimas de violência (s) serem jovens, que deveriam estar na escola, pode revelar umas das violências (s) mais gritantes em nossa sociedade. É inadmissível, a exclusão do ambiente formativo, tornar-se fator de proteção à violência (s). Porém, se há a revelação elevada nos dados sobre violência (s), na relação com a escola, também se pode pensar, que essa instituição é capaz de promover perspectivas, formas de atuação e de reflexão, que se contrapõem ao panorama que pesa sobre ela e seus participantes, ou de seus excluídos, como se analisou anteriormente.

Por fim, se é possível afirmar que a maioria das vítimas de homicídios no Brasil são jovens entre 15 e 29 anos, negros e do sexo masculino, e que eles são assassinados todos os anos, como se vivessem em situação de guerra, observa-se, assim, a grande maioria desses jovens fora da escola, excluídos do ambiente formativo. É preciso, urgentemente, pensar à violência no âmbito escolar, nas suas especificidades. Uma escola, que possa se oferecer como fator de proteção a esses jovens em formação.

Ao desejar uma escola que se ofereça, como fator de proteção com relação à violência às crianças e adolescentes, não delega-se aos atores desse contexto, a culpabilização e, muito menos, aceitando a vitimização do mesmo. A violência é problema social, que diz respeito a todos. Dessa forma, a escola e seus atores jamais podem se ausentar dessa discussão. A máxima de Adorno (1995a), de que para a *experiência de Auschwitz*¹⁴ não se repetir, a educação precisa ser repensada, pode auxiliar a refletir sobre o contexto da violência (s) no âmbito escolar que parece ser uma necessidade urgente.

A seguir, vamos procurar um complemento ao panorama das pesquisas sobre a violência, buscando saber, por intermédio de uma pequena amostra investigada, como os cursos de Pedagogia no Brasil estão trabalhando com a temática, já que é nesse contexto que se forma grande parte dos docentes que atuam na escola básica.

¹⁴ Auschwitz foi um conjunto de quatro campos de concentração (1941-1944), construídos pelos nazistas para extermínio de judeus, na cidade polonesa de Oswiecim. Nas quatro câmaras de gás e fornos de incineração, chegaram a ocorrer 200 incinerações por dia. Em Auschwitz, eram realizadas experiências genéticas macabras, utilizando os prisioneiros judeus como cobaias. Calcula-se que três a quatro milhões de prisioneiros foram assassinados nessas instalações, onde hoje funciona um "museu" do Holocausto.

4.1.1 A formação de professores para trabalhar com situações de crises, conflitos e/ou violência: um pequeno panorama das Universidades Federais do Brasil

“Um indivíduo consegue hoje um diploma de um curso superior sem nunca ter aprendido a comunicar-se, a resolver conflitos, a saber o que fazer com a raiva e outros sentimentos negativos”.

Carl Rogers

Falar em universidade, remete ao ensino de nível superior, pluridisciplinar e de formação de quadros profissionais de nível superior, de investigação, de extensão, bem como, de domínio e cultivo do saber humano. Ela fornece educação tanto terciária (graduação) quanto quaternária (pós-graduação).

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), no Censo da Educação Superior¹⁵ realizado por eles em 2017, o Brasil conta 296 Instituições de Educação Superior (IES) públicas e 2.152 privadas, o que representa 87,9% da rede. Das públicas, 41,9% são estaduais; 36,8%, federais e 21,3%, municipais. Quase 3/5 das IES federais são universidades e 36,7% são Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) e Centros Federais de Educação Tecnológica (Cefets) (BRASIL, 2017).

O total de universidades, de acordo com o INEP é de 199, sendo que, dessas, 106 são públicas (Federais, Estaduais e Municipais) e 93 privadas. Ressalta-se que a universidade pública com maior número de educandos atualmente é a Universidade de São Paulo (USP), que aparece em 8º lugar no ranking geral, com 62.944 educandos, porém ela é pública estadual e a pesquisa delimita as públicas federais.

Nesse contexto, o Censo do INEP (2017), permite a compreensão de que na data da sua realização, 4,2 milhões de jovens entre 18 e 24 anos, estavam na universidade (18% do total). Esse dado vai de encontro às propostas do PNE assumidas em 2014. As quais objetivavam expandir o ensino superior para que, até 2024, um terço dos jovens de 18 a 24 anos estivessem matriculados em algum curso de graduação. Um estudo da Associação Brasileira de Mantenedoras de Ensino

¹⁵ O Censo da Educação Superior, realizado anualmente pelo Inep, é o instrumento de pesquisa mais completo do Brasil sobre as instituições de educação superior (IES) que ofertam cursos de graduação e sequências de formação específica, além de seus alunos e docentes. Essa coleta tem como objetivo de oferecer à comunidade acadêmica e à sociedade em geral informações detalhadas sobre a situação e as grandes tendências do setor (BRASIL, 2017).

Superior (ABAMES), analisa calculou que, em 2015, 2016 e 2017, a taxa média anual de crescimento foi de 1%; nesse ritmo, o Brasil só conseguirá chegar aos 7,3 milhões em 2037 (ABAMES, 2017).

Com relação às universidades públicas federais, o Brasil conta hoje com 68 instituições. Sendo que, o estado de Minas Gerais possui o maior número, contando com 11 instituições, seguido pelo Rio Grande do Sul com 07, depois pela Bahia com 06 e os estados do Pará, Rio de Janeiro, Pernambuco e Paraná com 04 instituições cada. Ainda possui 03 universidades pluriestaduais, ou seja, compostas por mais de um estado, sendo que, duas delas ficam na região nordeste e uma na região sul. A Universidade Federal da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB), é composta pelos estados de Ceará e da Bahia, a Universidade Federal do Vale do São Francisco (UNIVASF), que é formada pelos estados de Pernambuco, Bahia, Piauí. Na região Sul, a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), é composta pelos estados do Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul. Importante ressaltar que nessa relação, não estão inseridos os Institutos Federais (IF).

O ensino superior no Brasil data do início do século XIX, após a chegada da família real ao Brasil. Assim, no ano de 1808, iniciava as criações das Faculdades de Cirurgia da Bahia e de Medicina do Rio de Janeiro. Em 1827, surgem as Faculdades de Direito de Olinda e de São Paulo. Em Ouro Preto (MG), são fundadas duas instituições: Faculdade de Farmácia (1839) e Escola de Minas (1876). Na última década do século XIX, surgem mais cinco instituições no país, a saber: a Faculdade Nacional de Direito do Rio de Janeiro (1891); Faculdade de Direito de Belo Horizonte (1892); Escola Politécnica de São Paulo (1893); Escola de Engenharia Mackenzie de São Paulo (1896); Faculdade de Direito de Goiás (1898). Essas instituições fundadas no século XIX, continuam em funcionamento até os dias atuais, uma vez que foram incorporadas às mais diversas universidades federais ou estaduais.

As universidades brasileiras já são mais atuais, uma vez que, o primeiro registro que se tem é da “Escola Universitária Livre de Manaus (1909), que atualmente, é a Universidade Federal do Amazonas, integrando mais de 100 cursos de graduação. A Universidade Federal do Paraná é a segunda mais antiga (1912), seguida da Universidade Federal do Rio de Janeiro (1920) e da Universidade Federal de Minas Gerais (1927).

Com relação às universidades mais novas, pode-se citar a Universidade Federal de Jataí (Goiás), a Universidade Federal de Rondonópolis (Mato Grosso), a

Universidade Federal de Catalão (Goiás), e Universidade Federal do Delta do Parnaíba (Piauí) são as mais recentes no cenário acadêmico, tendo sido criadas no ano de 2018. Já com relação ao número de educandos frequentando universidades públicas, tem-se uma diferença expressiva na estatística de cada uma delas. Por exemplo, com menor número de educandos na graduação está a Universidade Federal da Bahia (1000). Já a Universidade Pública Federal, com número maior de alunos é a Universidade Federal Fluminense (UFF), que, segundo dados do seu Censo Superior de 2018, possui 46.032 alunos frequentando a instituição em nível de graduação.

Nos anos de doutoramento buscou-se compreender a importância da formação de professores, ancorada em recursos formativos que possam fazer frente à(s) violência(s) em curso no âmbito escolar. Diante disso, defende-se a tese de que os *Saber da Não violência na Formação Docente e os processos Autocompositivos (Mediação e JR)* podem ser alternativa às Violências no Contexto Escolar. Ainda que, ambos, sedimentados no princípio filosófico da não violência, podem oferecer uma importante contribuição à área da educação.

A realidade da instituição da autora e de seu orientador, não contava com essa perspectiva na formação de seus discentes. Dessa forma, uma flecha se lança, sem que se tenha feito qualquer previsão para a sua existência. Ela desponta para dar conta dessa compressão, ou ainda, de como está a formação dos professores ante a realidade complexa de violência(s) em âmbito escolar, nas universidades públicas federais brasileiras. A pequena investigação é feita mediante a visita às plataformas das universidades públicas federais e do estudo da composição de suas grades curriculares e seus Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs).

Nesse sentido, catalogou-se como estão organizadas as estruturas curriculares no que diz respeito ao trabalho com conflitos e/ou violência nos cursos de Pedagogia. Conforme descrito no método, usa-se os descritores de conflitos, violência, mediação de conflitos, justiça restaurativa e pedagogia social, cultura de paz e não violência. A busca ainda segue na leitura das ementas das disciplinas dos cursos, na intenção de identificar quais delas poderiam abordar esses assuntos dentro de suas ementas.

Elaborou-se uma tabela (anexo I), contendo as principais informações sobre as universidades, como por exemplo, as que não continham curso de Pedagogia nas

suas instituições, o número de discentes, atualizados por seus censos, a região e a unidade federativa em que estão situadas, entre outros.

Os dados produzidos permitem identificar alguns sentidos sobre a problemática da formação de professores, que contemplem a temática da violência em suas grades formativas. As universidades que não tem curso de Pedagogia são em número de 10 e são as seguintes: a Universidade Federal do Sul da Bahia, Universidade Federal do Oeste da Bahia, Universidade Federal do Vale do São Francisco, Universidade Federal do ABC, Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre, Universidade Federal da Integração Latino-Americana, Universidade Federal de Itajubá.

Com o descritor “violência” encontrou-se 01 disciplina que contém o termo violência no título. A Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) oferece uma disciplina optativa de 72 horas chamada “Infância e Violência”. Em sua ementa se propõe a trabalhar com : “Complexidade como base epistemológica para a compreensão das violências; Contexto histórico das violências contra a infância. Conceitos fundamentais destas violências: violência sexual, violência física, negligência, exploração e abuso sexual; prostituição infantil; pedofilia; maus-tratos; violência moral; corporeidade e violências. A escola e as mediações pedagógicas com a criança inserida em cenários de violência; Por uma pedagogia da prevenção ao sofrimento na infância”. Como percebe-se a disciplina transita por diferentes manifestações de violência(s) e articula as mediações pedagógicas de atuação dos pedagogos nesse contexto. Ainda se preocupa com a atenção primária de cuidado com o sofrimento humano e prevenção de violência(s).

Apresentando conceitos de violência dentro da ementa de alguma disciplina, encontrou-se na Universidade Federal da Grande Dourados a disciplina “Educação em Direitos Humanos” que aborda em um de seus assuntos, os “Direitos Humanos, violência e punição na contemporaneidade”. Na Universidade Federal Rural do Semiárido, no campus de Angico, existe a disciplina “Educação em Direitos Humanos: Fundamentos filosófico-jurídicos dos Direitos Humanos” que aborda na sua ementa um tópico chamado “Sociedade, violência e educação para a cidadania e a construção de uma cultura da paz”. Ressalta-se que com a temática da cultura de paz apenas ela, e a Universidade Federal do Paraná, fazem referência de uso. Nessa

última, o item da ementa fala de “dignidade humana e sua problematização, a Cultura da paz, tolerância e pluralismo” situado na disciplina de Trabalho Pedagógico na Educação Não Formal: A Pedagogia e os processos educativos não escolares.

Com descritores de Mediação de Conflitos e Justiça Restaurativa não se encontrou nenhuma Universidade oferecendo disciplinas. A Universidade Federal de Minas Gerais oferece uma disciplina chamada Direitos Humanos, que trabalha com a “Proteção, promoção e restauração em direitos humanos e cidadania”.

Com a a nomenclatura de Pedagogia Social, não encontrou-se nenhuma universidade oferecendo disciplinas. Porém, a Universidade Federal de Minas Gerais oferece a disciplina de Educação Social e na sua ementa contém os fundamentos da Pedagogia Social. Com o título de “Pedagogia em Ambientes não escolares” encontra-se na Universidade Federal Rural do Amazonas, a disciplina que contempla na sua ementa, as contribuições da Pedagogia Social. Na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, na grade de disciplinas, é oferecido a “Teoria da Educação Popular em Paulo Freire” que também contempla, em sua ementa, *saberes referentes à formação dos educadores sociais*. Por fim, na busca pelo descritor da cultura de paz e não violência, detecta-se que o mesmo não se encontra como título de nenhuma disciplina, nem tampouco, nos assuntos a serem desenvolvidos nas ementas.

Como revela a pequena pesquisa realizada, ainda o Brasil persiste com poucas universidades, que oferecem à formação do Pedagogo, disciplinas que trabalhem com os conflitos e/ou violência(s). Diante das estatísticas sobre violência(s) em âmbito escolar, em que se encontra o país, as universidades públicas pesquisadas parecem não oferecer uma resposta efetiva para esse problema.

A escola é um lugar privilegiado para o estabelecimento das relações interpessoais e da construção das subjetividades que, aliadas ao conhecimento, constituem a formação do sujeito em ambiente escolar. Os atores que conduzem esse processo de formação humana e intelectual, precisam receber subsídios na formação, para se tornarem aptos a promover nas relações, a subjetividade, que irá reverberar nos índices de violência(s) nesse contexto.

4.2 A CORRELAÇÃO TEÓRICO-CONCEITUAL DA VIOLÊNCIA EM FREUD: ENTENDENDO O CONFLITO DE UM PONTO DE VISTA PSICANALÍTICO

“Qualquer coisa que encoraje o crescimento de laços emocionais tem que servir contra as guerras”.
(Sigmund Freud)

Para entender os aspectos da violência (s) nas concepções de Freud (1996b), parte-se da ideia de perceber o conflito como imanente e constituinte do sujeito, que é atravessado pela cultura. Essa cultura, funda o sujeito, predisposta a impor limites ao mesmo.

Em sua obra *Totem e Tabú* (1912/13), Freud faz uma reflexão sobre o Complexo de Édipo na origem da civilização e ainda oferece elementos para pensar a cultura e tudo aquilo que a anima (a moral, a religião, as artes, o direito) . Para tal, ele aborda o mito da orda primeva e da morte do pai totêmico que fundam as hipóteses sobre as quais as instituições sociais e culturais são criadas. Ainda ele constrói a passagem de um pai totêmico para a noção de família que perdura ainda na atualidade.

A obra acima citada é uma importante contribuição à antropologia social, na qual Freud refere que foi uma das suas tentativas de “enlaçar mais estritamente a psicologia social e a individual”. Nela, Freud elabora uma reflexão sobre os tabus na regulamentação da sociedade e sobre seu horror ao incesto. Apesar de já pensar o incesto como formador da cultura anterior a publicação do livro¹⁶, nele Freud retoma o tema espraiando as ideias sobre o assunto. A partir dessa abordagem, passa a perceber o incesto não apenas como o núcleo do *phatos* do sujeito, mas o torna elemento fundamental na formação da cultura.

É importante ressaltar que Freud pensa em fundamentos antropológicos para explicar como passamos para o estado de vida social. Nesse sentido, ele propõe um mito inventado pela psicanálise, mas com base em seus estudos empíricos, no qual explica que, no início os humanos se agrupavam em ordas comandadas por primatas, orangotangos, gorilas. Percebe-se que ele situa o mito em tempos muitos remotos pela descrição de quem participava das ordas. Nesse contexto, os mais fortes mantinham o poder pela via da imposição da violência sobre seus dominados.

¹⁶ A primeira afirmação sobre o incesto como formador da Cultura aparece na carta endereçada a seu amigo Wilhelm Fliess, no dia 31 de maio de 1897, na qual afirma: “o incesto é antissocial, e a cultura consiste na progressiva renúncia ao mesmo. O oposto é o super-homem” (FREUD, 1897, p. 3575).

O Pai da orda (*Urvater*¹⁷) possuía todas as mulheres para si e expulsava os filhos para que essa ordem se mantivesse. Num dado momento, um dos filhos se insurge, se rebela e mata esse pai ocupando seu lugar. Em um movimento dos filhos contra a morte desse pai, ele é imediatamente morto. Esse fato leva ao pacto primordial, no qual é instituído, após a morte do pai, um representante simbólico, o Totem. Ele pode ser representado por um animal, planta, um lugar, enfim, algo que é da ordem do sagrado, intocável. Isso, porque representa o pai que foi morto. Para Freud a partir disso se instituiu a regra de interdição do incesto e portanto da exogomia. Não é mais possível casar com todas as mulheres, é preciso a escolha de uma (representação da castração) possível, que não seja dos primeiros amores (parentais). A castração é a representação das nossas possibilidades e que institui a família e as regras sociais básicas.

O totem e tabu é uma edição mítica reeditada por todos, no momento edipiano que temos que nos haver com pai da ordem primitiva. Dessa forma, é preciso lidar com nossa hostilidade que esse dilema nos desperta, porque temos que recriar um pai na ordem de um totem, temos que nos inscrever num mundo social. Assim, em *Totem e Tabu* tem-se um mito sobre a constituição de um sujeito humano, enquanto sujeito simbólico, submetido à Lei. Dessa forma, pode-se inferir que através da análise dos processos metapsicológicos¹⁸ produzidos nesse livro, estreita-se a ideia de que exista uma distância entre a “psicanálise social” e a “psicanálise do indivíduo”. Afinal, ambas compreendem a inscrição na cultura sob o mesmo ponto de vista, ou seja, a perda do objeto pulsional. Nesse sentido, formação da subjetividade e da cultura se entrelaçam no atravessamento de uma tarefa de renúncia a uma parcela da pulsão.

Cabe ressaltar que Freud não oferece conceitos específicos para violência, porém ele postula conceitos e noções relacionadas com a violência como, por exemplo, a pulsão de morte, o trauma e o sadismo/masoquismo. Desse modo, percebe-se importante compreender a necessidade de se fazer uma leitura diacrônica das construções teóricas freudianas. Para tanto, descrever o recorte temporal do seu

¹⁷ Termo alemão que significa ancestrais, antepassados, exemplo do antepassado da humanidade e que aqui Freud entende por Pai da Ordem Primeva, o pai primordial, que foi assassinado pelos filhos e, mesmo morto, tornou-se mais forte, que se vivo estivesse.

¹⁸ A metapsicologia é termo cunhado por Freud, na qual ele refere ser fundamentada por princípios, modelos teóricos e os conceitos fundamentais da clínica psicanalítica. É um método de abordagem de acordo com o qual todo processo mental é considerado em relação com três coordenadas: dinâmica, topográfica e econômica.

pensamento, visto que, sua teoria foi revisitada por ele durante sua vida. Elege-se pensar/apresentar os postulados que podem ajudar a construir sentido sobre a violência do ponto de vista da constituição do sujeito e seu modo de estar no mundo.

Realmente, é importante lembrar que Freud (1996) constata que as pulsões e o processo civilizatório não se encaminham pela mesma via. O “processo civilizatório limita o sujeito e faz com ele renuncie ao seu quinhão de satisfação para não se tornar um *“outlaw”* (fora da lei) (Freud, 1996b, p. 192). Para Freud (1996b), o sujeito que não concorda em suprimir seus instintos tornar-se-á um criminoso perante a sociedade. Porém, Freud (1996b) pontua que essa impossibilidade do sujeito de adaptação às normas sociais, ou ainda a renúncia aos instintos, se deve a uma “constituição indomável” do mesmo.

Assim, para ele, alguns sujeitos não consentem na supressão de seus instintos em consequência dessa constituição. Por essas convicções, conclui-se que a entrada do sujeito na civilização pressupõe a renúncia dos seus instintos. É, pois, na renúncia, e na supressão dos instintos do sujeito que repousa a civilização. Essa constatação reafirma a posição de Freud, de como indivíduo e sociedade estão, inexoravelmente, ligados. Assim, o reconhecimento e a submissão a uma lei reguladora, é constituinte do sujeito psíquico freudiano.

Certamente, o centro do processo do mal-estar, para Freud (1996b) no processo civilizatório, é ao mesmo tempo o melhor e o pior do que foi possível construir na experiência do humano na terra. Assim, para a convivência em comunidade, tem-se que renunciar, negociar as pulsões, respeitando a possibilidade de estar com o outro. Em alguma medida, para Freud essa renúncia da satisfação pulsional é que vai construir todo o adoecimento psíquico, quanto mais é contida a satisfação libidinal, mais se adoecem delas.

O processo de submissão à lei, ou ainda, a interdição ao incesto pelo parricídio, pode ser entendida na obra de Freud, *Totem e Tabu*, referida, anteriormente. Escrita, originalmente, em 1913, na referida obra Freud (1990), apoiado no mito darwinista das origens, explica que haveria uma horda primitiva, na qual o pai governava com poder absoluto. Ao ser morto pelos filhos, a culpa pelo parricídio assume dois papéis na vida deles. O primeiro, como veículo de memória do cometimento de um ato criminoso, e o segundo, como passa a funcionar como gerador de fraternidade entre os irmãos. Diante disso, fica estabelecido que, aquele que desejasse ocupar o lugar do pai, teria a morte como destino, tal qual aconteceu com ele.

Assim, "O pai morto tornou-se mais forte do que o fora vivo" (FREUD, 1990, p. 171). Nessa construção freudiana, percebe-se que a memória da violência funciona como fonte garantidora de uma formação social. Ainda assim, a violência tirânica dá lugar ao acordo, ao contrato que garantia uma comunidade social.

A violência no mito da ordem primitiva inspira pensar a violência sem excluí-la, uma vez que ela é fundante na constituição do sujeito. Trazendo a discussão para comunidade escolar e o contexto da violência, percebe-se que há uma tendência a reprimir a tendência à agressividade nesses espaços. Esse fato pode ser observado quando aqueles que não se submetem às normas estabelecidas pela escola recebem rótulo (s) e são excluídos, tal qual postula Freud (1990). Tem-se nas escolas, incontestáveis "outlaw", ou seja os "sem leis". Cabe salientar que o verbo agredir vem do latim *agredi*, cuja etimologia *ad-gradi* significa "caminhar em direção", ir ao encontro, representa caminhar rumo ao encontro com o inimigo, o que segundo Muller (2007), apenas, nesse sentido, agredir teria conotação de violência.

Cabe fazer uma digressão para falar de agressividade e, logo após, falar a respeito das pulsões, principalmente, a pulsão de morte para pensar a violência. Fala-se em digressão porque menciona-se textos clássicos freudianos, com teorias mais sociais, para algo que é da constituição do sujeito.

A agressividade é um conceito fundamental para a psicanálise de Freud, porque ela é um substrato pulsional indispensável na noção de pulsão de morte e, portanto, uma importante contribuição psicanalítica. A agressividade, segundo essa teoria, está presente desde muito cedo no desenvolvimento infantil e, diretamente ligada à sexualidade, tanto na sua relação, quanto na separação.

Na teoria psicanalítica freudiana, os construtos teóricos sobre a agressividade, suas origens pulsionais podem oferecer muitas contribuições para pensar a violência. Outras contribuições como as origens superegóicas (consciência moral) e psíquicas da agressividade também se fazem importantes. Apesar disso, os conceitos de pulsão (vida e morte) e agressividade vão sendo construídos com a proximidade que lhes é peculiar. A agressividade não faz parte, exclusivamente, da condição humana, uma vez que ela é parte dos instintos de todas as espécies. O que pode ser percebido pela ordem da singularidade humana, é a forma com que ela é desencadeada; tanto pode ser positiva, quanto negativa. Diferente dos animais, que usam a agressividade como instinto de sobrevivência, a agressividade no ser humano o move na busca de

realizar seus desejos. Por outro lado, a agressividade pode se manifestar de forma negativa e, assim, levar o sujeito à prática de atos violentos e de destruição.

Outra possível diferença entre agressividade animal e humana, é que para a primeira, precisa haver uma ameaça real para despertar esse instinto, já para o humano, ela pode se apresentar sem encaminhamento para a pulsão de morte. A escola pode oferecer diferentes vias de sublimação e liberação de energia pulsional, que movimente para vida e não para morte. O que se pode concluir sobre a teoria das pulsões em Freud (1990), é que a pulsão de morte pode reverberar em coisas positivas e criativas. Ainda que, na pulsão de vida, também tem porções de agressividade, porém de uma ordem positiva.

Assim, para que o sujeito possa lutar pela vida, precisa da porção de agressividade positiva existente nessa pulsão. Na falta dela, temos a depressão, por exemplo; um mal contemporâneo que não escolhe raça, idade, sexo ou condições econômicas para se manifestar. Ainda vê-se que, na pulsão de morte, encontra-se duas formas de manifestação, quanto às vias da agressividade, a saber: a forma agressiva e a indolente, sendo que, a principal diferença entre elas, é que a primeira a forma de agressividade é voltada ao outro, e na indolente, o sujeito de forma assintomática, acaba não percebendo que o outro está fazendo mal a ele.

Dessa forma, cabe aos sujeitos (pais, professores, entre outros) que tiveram oportunidade de se expressar pela via da vida, pelos bons sentimentos, servirem de modelo de identificação para aqueles que isso lhes faltou na sua formação, enquanto sujeitos. Melanie Klein (1974), em sua obra *Inveja e Gratidão*, postula que se a criança receber bons valores, vai desenvolver bondade e bons sentimentos, porém se ela for privada desses sentimentos, a resposta será a agressividade e atos de violência. Assim, as crianças necessitam de modelos de sujeito que trabalhem oferecendo oportunidade para aqueles que faltou algo assim na sua constituição.

Para melhor compreensão do que é o modelo de identificação, cabe dizer que quando a criança está em formação, ela necessita de mentores, ou seja, de modelos com quem ela vai se identificar, psiquicamente, para construir seu caminho até ficar autônomo dos adultos. Porém, se não houver a presença desses mentores, que serão os seus modelos de identificação para o futuro, ela ficará com um vazio. Esse vazio acontece porque, ao ser privada dessa presença, ou receber excesso de frustração, também lhe é negado a construção de pulsão de vida. E aí a criança fica sem opção de modelos e libera a pulsão de morte por ódio.

Perante a negação de um direito que era seu, de ser brindada com um modelo de identificação, a criança, em resposta a essa ausência, a essa falta, ou ainda, a essa agressão que veio do outro, por não ter atendido a necessidade de sua formação, acaba indo pelo caminho da agressividade e da violência. Tudo por falta de identificação de modelo a seguir. Porém, ainda é possível encontrar esse modelo que está deficiente para o jovem, através da transferência. Pode-se dizer que a transferência, outro conceito muito caro para a teoria psicanalítica de Freud, é a busca da minha pulsão, na pulsão inconsciente do outro, para que nessa busca, ele se transforme no meu modelo de identificação.

O jovem pode encontrar um modelo de identificação a todo tempo, com o pai, com vizinho, com amigos e com os professores, entre outros. Dessa forma, a afirmação feita anteriormente, que para o psicanalista supracitado, o sujeito se constitui a partir da relação com a outra pessoa, ganha materialidade. É nesse campo que gesta e se internaliza, entre as relações, e através da transferência, os valores e ideais e que pode lhe transformar em alguém, que busque mais pulsão de vida do que de morte.

Winnicott (2005), também acredita na importância da família para os processos de identificação na formação do sujeito. Em sua obra *Privação e Delinquência*, relaciona a privação de um quadro de referências familiares, com a prática de atos violentos do sujeito que, na maioria das vezes, se acentua, ou tem início durante o ciclo vital da adolescência. Para ele, quando a família não consegue oferecer à criança ou ao adolescente um quadro de referências, através do qual a criança possa usá-lo, servindo de base para desenvolver a sua identidade pessoal. Ao fazer a distinção entre o eu e o não eu, ela acaba buscando fora da família, ou seja, na sociedade, as referências que necessita para seu desenvolvimento.

Dessa forma, Winnicott (2005), afirma que o jovem vai buscar na transgressão, nos atos antissociais, na prática de atos violentos, a estabilidade e segurança para compor seu quadro de referências, que lhe foi negado pela família. Assim, para o autor, a sociedade, por meio do controle externo é que responde ao seu pedido de socorro a seus atos delinquentes. Nesse caso, a família, ao negar os modelos de identificação, tão necessários à constituição e saúde psíquica do sujeito, ele encaminha, dá destino, as suas pulsões pela agressividade e a violência.

Por fim, a vida em psicanálise, ou pulsão de vida, é estar/viver através do vínculo, da relação, do laço organizado psiquicamente, em abrir caminho para a

subjetivação, bondade, gratidão e generosidade. Amor, nessa mesma perspectiva, é a identificação com o outro, com aquele com quem eu me construo como sujeito. Afinal, é na relação com o outro que me torno um sujeito, que eu existo. Vida, em psicanálise é pulsão de vida, é se organizar através do vínculo e relações de amor. Uma das características da contemporaneidade é a violência generalizada. As escolas não estão fora dessa lógica; os jovens parecem não ter mais ideais. Estima-se que muitos deles, não construíram caminhos da subjetivação para a pulsão de vida, mas para a pulsão de morte no caminho da violência e da agressividade.

Mas o que Freud (1974), alerta sobre a humanidade, tomando como cenário a modernidade? Vinha encaminhando suas pulsões? Sim, alega que se perdeu toda a crença de que as sociedades, ditas civilizadas, estariam resguardadas de práticas cruéis de violência(s), haja vista o advento das guerras. O que se evidencia na primeira guerra mundial para Freud, é uma crueldade sem precedentes na história da civilização moderna e a "baixa moralidade" (FREUD, 1974a, p. 317).

Esse fato corrobora com as ideias do autor, indagando o que restou do fracasso para quem estreitou a relação entre o processo civilizatório como protetor da barbárie. Freud diz que, nesse processo civilizatório, o Estado recebe a atribuição de "controlar, evitar" o mal, garantindo a norma e o bem-estar social. Porém, para esse pensador, "o Estado proíbe ao indivíduo a prática do mal, não porque deseja aboli-lo, mas porque deseja monopolizá-lo, tal como o sal e o fumo. Um Estado beligerante permite-se todos os malefícios, todos os atos de violência que desgraçariam o indivíduo" (FREUD 1974a, 197, p. 316).

No seu texto *Porque a Guerra*, que é fruto de uma correspondência entre ele e Einstein, Freud é convocado por ele a responder o que pensa sobre a guerra. Nessa comunicação, o físico interpela o psicanalista sobre as possibilidades de a Psicanálise poder contribuir na proteção da humanidade contra a guerra. Freud (1976), por sua vez, responde que é difícil afirmar um pensamento psicanalítico sobre isso. Em sua resposta, ele ainda comenta sobre a possibilidade de os homens, facilmente, se entusiasmarem pela guerra. Fato percebido por Einstein, que transforma-se em um dos grandes interlocutores que Freud tem, nesse momento (após 1920), para dialogar sobre a sua hipótese de haver alguma coisa, no comportamento humano, que remeteria ao ódio e a pulsão de destruição, presente nas guerras, já dando início ao seu estudo sobre a pulsão de morte.

Freud postula ainda ser possível viver um mundo com menos violência. Para tal, ele acredita que é preciso progredir nesse processo civilizatório. Obviamente, na visão dele, o processo estaria às avessas do que a modernidade vinha entendendo. As melhorias para progressão do processo civilizatório, deveriam vir no sentido de compreensão ao outro, da sua escuta, e, principalmente, da interlocução com esse outro. Ele ainda argumenta que os pacifistas que interagem na própria sociedade são o grande exemplo de que isso é possível.

Esse capítulo, dedicou-se a pensar aspectos da constituição do sujeito, esclarecendo possíveis relações e distanciamentos com a violência. No capítulo que segue, apresenta-se as contribuições de Benjamin na constituição do Estado, tencionando-o com aspectos da violência, de um ponto de vista mais amplo.

4.3 A PERSPECTIVA DE WALTER BENJAMIN SOBRE A VIOLÊNCIA: ENTRE MEIOS E FINS JUSTOS

Walter Benedix Schönflies Benjamin, um filósofo contemporâneo, que vive a virada do século XIX para o século XX. Mais precisamente, nasce em 15 de julho de 1892, em Berlim, Alemanha e falece em 26 de setembro de 1940, Portbou, Espanha. Nesse período, aconteciam transformações radicais na Alemanha e no mundo. O regime totalitarista do nazismo foi um desses acontecimentos. Benjamin, como alemão e judeu, torna-se vítima das atrocidades do regime e caba fugindo e morrendo (MATOS,1993).

Walter Benjamin, segundo Matos (1993) foi um filósofo que nos trouxe inúmeras contribuições para as mais diferentes áreas. Para a autora, ele foi um escritor controverso e às vezes, mal compreendido em suas leituras. Nesse trabalho, apresenta-se seus construtos teóricos para ajudar a pensar a violência e também, possibilidades para amenizar suas marcas. Dessa forma, pensar a violência (s) numa perspectiva benjaminiana, é pensar em racionalização da violência (s). Dito isso, reflete-se sobre o autor, no cenário do tempo histórico em que viveu e desenvolveu suas teorias. A seguir, faz-se algumas elucubrações possíveis.

Alguns autores referem que Benjamin não foi reconhecido pelo seu tempo, em sua potência e singularidade teórica. Hanna Arendt, uma grande amiga de Benjamin, relata que ele alcançou uma fama póstuma. Segundo Arendt (2008, p 139,) é difícil

entender agora, como ele e seus amigos jamais puderam duvidar que uma *habilitation*¹⁹ sob a autoridade de um professor universitário comum, estivesse fadada a um final catastrófico. Importante ressaltar que esse ensaio é escrito pela autora em 1967 e Benjamin havia morrido em 1940. Nesse mesmo ensaio, Arendt (2008), descreve uma série de tentativas frustradas de Benjamin, para publicação de seus textos e para reconhecimento acadêmico. Esse fato pode ser materializado, devido ele não ter conseguido habilitação para a livre docência.

Mas o que encanta, e o faz ser escolhido/escolher Benjamin, para compor essa proposta de tese, é que ele, como filósofo da Escola de Frankfurt, rompe com a linearidade da história. Ele também é conhecido como filósofo da linguagem, uma vez que articula a linguagem e a história. Por essa proximidade entre história e linguagem, ele é o pensador que percebe os perigos de uma “história linear”. Ele compreende, nas manifestações do fascismo por exemplo, os perigos em não se romper com essa linearidade. Assim, Benjamin preocupa-se em pensar como seria a herança para o mundo de uma história linear. Dessa forma, ele mostra ser possível outra dimensão para a história e aí rompe com esses conceitos tradicionais.

O rompimento com o conceito linear de história, não aparece isolado da reorganização que ele faz sobre o conceito de experiência. Em seu ensaio *Experiência e Pobreza* (1933), o filósofo inicia a construção de sentido sobre a experiência tradicional. Ele a faz, em contraposição a outros dois tipos de experiência, a saber a científica e a de choque. No início de seu texto, o autor contextualiza que há a perda da capacidade de contar história. Diante disso, Benjamin entende que estava se perdendo a possibilidade do intercâmbio das experiências geracionais tão significativas para o desenvolvimento pessoal e social.

O autor acreditava que, nesse tempo histórico (modernidade), estava acontecendo uma grande dissolução dos vínculos familiares e um empobrecimento de experiências comunicáveis entre as pessoas. Após a Primeira Guerra Mundial e, com o ápice da mecanização, do tecnicismo e da extrema racionalidade e belicosidade instaurada, Benjamin consegue sedimentar a sua tese da pobreza de experiência e, principalmente, da comunicabilidade das mesmas. Ele percebe que os soldados voltavam mudos da guerra, ou ainda, incapazes de comunicar aos outros as cenas e sofrimentos vividos na experiência traumática. Dessa forma, Benjamin sedimenta a

¹⁹ Habilitation em francês, representa algo próximo a empoderamento .

tese de que eles voltavam “pobres de experiências”, e essa falta os deixava numa condição de total desamparo e dequalificação humana, [...] Porque nunca houve experiências mais radicalmente desmoralizadas como a experiência estratégica pela guerra de trincheiras, a experiência econômica pela inflação, a experiência do corpo pela fome, a experiência moral pelos governantes (BENJAMIN, 1996, p. 115).

Diante do que observa, Benjamin acredita que, a pobreza das experiências transmissíveis, inaugura um novo conceito de barbárie, no qual a humanidade empobrece no lugar das “faltas” de relação, de convívio, de respeito com o outro e com o seu lugar de coexistência. A barbárie, na perspectiva benjaminiana é falta e/ou empobrecimento de experiências transmissíveis. Esse contexto, ainda ameaça a coletividade e todo seu potencial social. A ação coletiva é potente em sua natureza transformativa, e, não há como substituir os valores construídos nessa relação por nenhuma prática capitalista e utilitarista.

Benjamin afirma que a nossa pobreza de experiência ganha um “rosto. Diante disso, não resta outra alternativa, que é confessar nossa pobreza. Nas palavras dele: “nossa pobreza de experiência nada mais é que uma parte da grande pobreza que ganhou novamente um rosto – tão nítido e exato como o do mendigo medieval.” (BENJAMIN, 1996, p.196). O autor adverte, com veemência, que essa pobreza não se restringe à ordem particular, mas perpassa a esfera de toda humanidade.

Para Gagnebin (1994, p. 67), a força desenfreada e intensificada da técnica na Primeira Guerra Mundial, que ainda reverbera nos dias atuais, não permite que os sujeitos deem conta, psicologicamente, de toda evolução produzida nesse contexto. Ao não conseguir transformar essas informações, os sujeitos também não conseguem verbalizar as vivências, que ficam subjugadas pelo excesso de técnica. É nesse contexto que a autora situa a pouca capacidade da transmissão da experiência que repercute de maneira intrínseca na pouca capacidade de narrativa das pessoas.

Diante da pouca narrativa, Gagnebin acredita que acontece o anonimato social dos indivíduos e, conseqüentemente, a diminuição da sua força transformadora que substituem valores comunitários pelo individualismo, típicos do capitalismo. Dessa forma, “no domínio psíquico, os valores individuais e privados substituem cada vez mais a crença em certezas coletivas, mesmo se estas não são nem fundamentalmente criticadas nem rejeitadas” (GAGNEBIN, 1994, p. 67-68).

Para compreender o sentido da experiência, Benjamin apresenta uma fábula, na qual o pai é um vinhateiro que possui uma vivência particular de mundo,

acreditando que “a benção não está no ouro, mas no trabalho” (BENJAMIN, 2012, p. 85). Perto de sua morte ele resolve transformá-la em sabedoria a deixar para seus filhos, ou ainda, transformá-la em experiência. Dessa forma Benjamin, deixa claro que para a metamorfose de uma “vivência” em “experiência,” é preciso promover reflexão e ação. Ou ainda, transformar algo que é da ordem individual a um legado apresentando uma transcendência histórica. Ao final da fábula, o pai vinhateiro morre e o processo transgeracional tem seu início e acontece o encadeamento das vivências dos filhos, atualizada na experiência do pai, num movimento cíclico e transformador.

Para Benjamin, uma grande diferença entre vivência e experiência é que, apenas a última é passível de ser transmitida. Outra diferença é que a experiência é atemporal. A experiência se utiliza de recursos mais profundos como a memória, por exemplo que “funda a cadeia da tradição que transmite o acontecido de geração em geração. É ela o elemento artístico da épica em sentido amplo” (BENJAMIN, 2013, p. 165).

As concepções de Walter Benjamin são extremamente caras a essa tese. Os processos autocompositivos trabalham com o que, até então, entendíamos como “vivências”. A partir das leituras de Benjamin passa-se a compreendê-los na perspectiva da “experiência”. Os professores ao receberem na formação docente, subsídios para compreensão e atuação em situações conflitivas, devem sentir-se convidados a reflexão e a ação que os transforma na ordem individual. Ainda, construir uma cadeia de significantes não violentos que transcendem os limites do conhecimento ligado à razão e se transformam em experiência transmitidas na cadeia histórica, como postula Benjamin.

No ensaio de Walter Benjamin supracitado, no qual se preocupa com a pobreza de experiências dos sujeitos modernos que acaba por levá-los a uma destruição cultural, ele também sugere um conceito novo e positivo de barbárie. Segundo ele, com essa destruição cultural, os artistas e pensadores por exemplo teriam que se recriar, reinventar, para então, renovar e reconstruir a cultura. Vejamos:

Barbárie? Pois é. Nós a mencionamos para introduzir um conceito novo, um conceito positivo de barbárie. Pois o que traz ao bárbaro a pobreza de experiência? Ela o leva a começar do começo; a começar de novo; a saber se virar com pouco; a saber construir com pouco, sem olhar nem para a direita, nem para a esquerda (BENJAMIN, 2012, p. 196).

Benjamin (2009, p 103) compreende a necessidade de que o sujeito tome a “decisão” para romper com poder mítico do direito pois “[...] tão somente a decisão, não a eleição, está inscrita no livro da vida. Pois a eleição é natural e pode até pertencer aos elementos; a decisão é transcendente”. Nessa perspectiva, diz que essa decisão, é a tarefa crítica da violência, a qual ele se propõe na violência divina. Essa busca necessária vai promover a renovação, possíveis saídas que sejam mais justas, mais efetivas, mais históricas e revolucionárias. Enfim, uma barbárie positiva, fruto de “decisão e é decisória”. Ao não excluir a violência mítica, ele promove a possibilidade de que as pessoas percebam os efeitos da mesma e repense aquilo, que se torna regra em suas vidas. Diante disso, não sofre mais questionamentos. Um exemplo, para ele é o “estado de exceção,” que se torna regra e acontecem, ao ter na base, os sujeitos em condição de oprimidos.

O termo “estado de exceção”, representa com maestria as atrocidades praticadas pelo Estado Nazista na Segunda Guerra Mundial, nas quais, a intolerância extrema foi materializada em ações nos campos de concentração. Essas ações representam a intolerância e a promoção de uma ideologia de destruição e desprezo pela vida humana. Porém, ele segue na vida política social se materializando em diferentes fatos e tempos históricos. Toda vez que o Estado, que é considerado o guardião das garantias individuais e sociais, das liberdades, dos interesses coletivos, da segurança e ordem social menosprezarem essas garantias, em favor de uma “suposta ordem,” por ele mesmo estabelecida, o sujeito está diante de um estado de exceção. Diante disso, o estado se autoriza a legitimar normas e ações criadas, impondo seus interesses.

Para Agamben (2004), no estado de exceção, os direitos subjetivos sucubem frente aos apartos jurídicos e a restrição de direitos e da liberdade individual. Assim ele é justificado na pretensão de salvaguardar e manter a ordem social e a estabilidade do Estado. Diante disso, os indivíduos se tornam aquilo que Agamben nomeou “um ser juridicamente inominável e inclassificável”. O autor contextualiza, nessa via, uma relação com os judeus nos campos de concentração, encontrados em total desamparo com relação a sua cidadania. Ao encontrarem-se desprovido de sua

humanidade e cidadania, eram transformados em vida nua²⁰, desprovida de proteção jurídica ficando as margens da proteção do Estado.

Levando em conta, e sem excluir todo esse contexto e poder destrutivo, é que Benjamin propõe um conceito positivo de barbárie. Diante desse cenário, era preciso repensar uma nova postura frente à barbárie. Ele reconhece, na pobreza dessa experiência, o referencial para atuar em favor de uma nova ética frente a isso. Por essa via, pensar esse conceito é também fazer esforço (decisão) de levar as fissuras, as histórias esquecidas como parte dessa construção. Assim, ele acredita ser necessário levar em conta aquele que promove a barbárie e pensar a Cultura, como a que vai permitir reflorescer frente a esse contexto. Porém, como esse filósofo, referia em uma de suas teses, segundo a qual um documento da cultura é, ao mesmo tempo, um documento da barbárie. Ao alocar essa concepção ao conceito positivo de barbárie não se pode pensar a barbárie tão somente como uma contraposição da cultura. Mas sim, como ponto de partida de reestruturação dessa posição a um *status*, mais complexo e evoluído, para então garantir nova forma de pensamento.

Assim, a barbárie positiva é compreendida num paradigma estético, no qual é permitido que ela participe da composição da cultura, operando num viés positivo e transformador. Afinal, como ensina o próprio Benjamin, as coisas, se continuarem como estão, será a admissão da catástrofe. Nesse sentido, o autor compreende um ato de barbárie como aquele que, justamente, pode irromper uma catástrofe. A compreensão agora, é de uma constelação positiva, na qual a violência divina é o poder instaurador de uma nova ordem, que não permite o estado de exceção.

Nesse cenário, parece que a tarefa solicitada é a de identificar e promover elementos da cultura que possam compor um conceito de barbárie positiva, garantindo a natureza da violência divina. Como se vê, a experiência e a memória são elementos importantes e como propulsores da construção da violência mítica. Contrário a isso, tem-se a pobreza da experiência e o esquecimento, como alguns facilitadores e promotores de uma barbárie mítica, ou ainda da violência mítica.

A decisão, segundo Benjamin, é que determina a transformação da barbárie em algo positivo, que contribua com a construção de uma nova tradição. A decisão,

²⁰ Para Agamben, a vida nua enquanto elemento político original, produto do poder soberano, é o limiar de articulação entre natureza e cultura, *zoé* e *bios* (AGAMBEN, 2002, p.187). A vida nua, situada no limiar entre vida natural e vida politicamente qualificada, resulta em uma vida desprovida de proteção jurídica, podendo ser incluída ou excluída no sistema segundo as conveniências legais e governamentais.

portanto, permite ao ser humano seguir a não violência posta, ou transformar o que está posto em ações justas e democráticas. Diante disso, em decorrência da pobreza de experiência, que a humanidade vem vivenciando, é preciso além da experiência, a sua narração, para que se amplie a extensão da recriação e renovação da cultura. Por fim, o ensaio de Benjamin é, extremamente, pertinente às propostas desse trabalho, porque, tal qual na modernidade, vivencia-se a “pobreza de experiências” nos ambientes de natureza formativa e nas relações de afeto, em que o sujeito se constrói.

Outro aspecto importante sobre Benjamin, de acordo com Matos (1990), é que para Benjamin, a modernidade é marcada pelo sistema capitalista, mais precisamente, pela forma com que se desenvolve, que acaba matando o desejo no sujeito. O desejo vem sendo expropriado para o consumo, para corresponder às demandas que esse sistema vai exigindo do sujeito. Assim, segundo ela, Benjamin acredita que o capitalismo vai se apropriando de seu gosto, de sua vontade, pois é ele quem vai implantar os desejos externos nas pessoas. Na verdade, esse desejo não é mais da pessoa, mas sim, desejo de consumo, que visa agradar a sociedade em que ela está inserida. Esse desejo é perigoso, porque a vontade de consumir, nunca é saciada; assim, o sujeito se fixa no consumo. Dessa forma, para Benjamin o sujeito da modernidade é um sujeito sem desejo.

Além de o sujeito da modernidade ser um sujeito sem desejo, Benjamin, influenciado pela sua religião, pois ele era filho de judeus, não trabalhava com a ideia de passado, nem presente. Ele adotava o sentido de “agoridade”. Diferente de outras religiões, para os judeus a salvação não aconteceu, mas ela pode acontecer a qualquer momento. Dessa forma, Benjamin (1994, p. 229), acredita que “a história é o objeto de uma construção, cujo lugar não é o tempo homogêneo e vazio, mas um tempo saturado de ‘agoras’.”

As agoridades, portanto, explicam tudo que se encontra no agora, sem prejuízo do que foi antes, onde o passado e o futuro se fundem. Então, podem ser pensadas a partir do “anjo torto da história”. Essa talvez seja uma das alegorias mais famosas de Benjamin, o anjo tem o rosto voltado para a frente e o corpo virado para trás, num dilema entre passado e futuro. A agoridade, na perspectiva benjaminiana é o presente em seu mais absoluto estado, porém com uma unidade do presente, do futuro e do passado.

Outro fato particular sobre Benjamin, é que ele, como pensador, contribui, em um amplo espectro de conhecimento para diversas áreas. Dessa forma, parece uma

tarefa difícil relacioná-lo com esquadro classificatório de alguma área específica do saber. Essa afirmação tem base na imensa gama de áreas, as quais Benjamin se interessou e deixou contribuições. Entre elas, cita-se a área filosófica, a literatura, uma vez que ele, como crítico literário, dedica-se à história, à psicanálise à poesia e à arte, entre tantas outras.

Outra especificidade benjaminiana é pensar um texto através das imagens que dele construía dele. Assim, pensava imagetivamente e essa arte foi uma grande contribuição. Para Matos (1993), Benjamin possuía uma maneira particular de escrever. Segundo a autora, ele escrevia de forma fragmentária e preferia imagens às narrações, às constelações, antes das explicações. Os ensaios ao invés dos livros. Importante é ressaltar que essa maneira de escrever tem profunda relação com sua filosofia. Materialista de esquerda, desejava uma sociedade justa. Apesar de Benjamin ter contribuído em diferentes assuntos e contextos, nesse trabalho, opta-se por fazer um recorte para suas contribuições que ajudem a pensar a violência. Entretanto, sempre considerando as suas demais contribuições imbricadas na totalidade de seu pensamento. No que segue, dá-se ênfase a seus construtos sobre a organização social, do estado e a relação com a mesma.

A escolha do Benjamin para *caminhar* nessa tese, também pode ser justificada pela grande contribuição de seu ensaio publicado em 1921, intitulado *Para a crítica da violência*, no qual o autor se compromete com “a crítica à violência,” mesmo quando ela se justifica em ser “meio para fins justos” (BENJAMIN 2013, p. 5). Nesse sentido, o autor se distancia, enormemente, das concepções do direito natural e positivo, ao considerar que quando se empregarem meios justos, se terá também, fins justos. O contrário, também é refutado por Benjamin (2013), porque os fins justos são possíveis através de meios justos. Essa concepção pode ser compreendida, quando Benjamin explica que:

Se a justiça é o critério dos fins, a conformidade ao direito o é em relação aos meios [...]. Mas, sem prejuízo desta oposição, as duas escolas se encontram num dogma comum fundamental: fins justos podem ser alcançados por meios justificados, meios justificados podem ser aplicados para fins justos. O direito natural almeja “justificar” os meios pela justiça dos fins, o direito positivo “garantir” a justiça dos fins pela “justificação” dos meios. [...] Pois, se o direito positivo é cego para o caráter incondicional dos fins, o direito natural o é para o caráter condicional dos meios (BENJAMIN, 2013, p. 124).

O que se percebe no pensamento do autor, é que a violência, quando pensada como princípio, não se preocupa com meios e fins empregados e os desconsidera como justos ou injustos. Para Benjamin (2013), o estado moderno racionaliza tudo, inclusive a violência (s). Nesse foco, a institucionalização do direito positivo também é a do poder e, assim, um ato de violência. Segundo Benjamin o conceito de Estado com a violência (s) na sua base, a qual ele denomina de violência mítica, que o instaura e o mantém. Assim, a justiça é aludida por ele, como um estado do mundo em que este bem parece como um bem absolutamente, não passível de ser apropriado ou submetido à ordem jurídica (BENJAMIN, 2013).

Para esse filósofo alemão, além dessa violência, que instaura e mantém o direito da violência mítica, existe outro tipo de manifestação de violência, chamada por ele de “violência divina”. Essa contrapõe a violência mítica. Dessa forma, a violência divina não se utiliza da coerção como a violência mítica, exercida em favor próprio. Portanto, se “a violência mítica é instauradora do direito, a violência divina é aniquiladora desse direito; se a primeira é ameaçadora, a segunda golpeia; se a primeira é sangrenta, a divina é letal de maneira não sangrenta” (BENJAMIN, 2013 p. 150).

Finalmente, a violência mítica é considerada por Benjamin (2013), como sangrenta, e a violenta divina como não violenta e puro meio. Assim, o autor refuta a ideia da violência mítica, movida apenas por meios e fins instrumentais e defende a violência divina considerada “puro meio”²¹, justamente aquela cujo fim está para além da concepção do instrumental. O sistema jurídico, em que o Estado se apoia, de acordo com Benjamin (2013), apresenta, na sua base, a violência mítica como instauradora e mantenedora do Direito. Enquanto a violência mítica possui caráter de direito, a violência divina é reconhecida como justiça. O Estado busca monopolizar a violência, uma vez que o mesmo teme pela instauração de um novo poder fora da sua jurisdição. Dessa forma, o estado monopoliza para si a(s) violência (s) para garantir o próprio direito.

Assim, é garantido ao Estado o direito e o monopólio de ser violento conforme segue:

²¹ “Puro meio” ou “meios puros” são os meios de rompimento com a violência mítica do Direito. Os puros meios, pela característica da mediatidade, só podem ser encontrados nas relações de homens particulares (BENJAMIN, 2013).

O Estado sustenta o direito de matar com seu privilégio exclusivo e guardado com todo zelo. “Nada deixa isso mais claro do que a pena capital, que argumenta que matar é errado, e, portanto, o Estado deve matar os matadores”. Ou ainda, “a guerra é simplesmente o meio”. “O verdadeiro narcótico é o poder” (KURLANSKY, 2013, p 46).

Para distinguir essa violência, autorizada nas ações do estado, Benjamin (2013) postula que a violência pode ser percebida como “meios puros e meios violentos”. Para o autor, haveria uma diferença singular entre meios puros e meios violentos, esses últimos, os que o estado emprega para “combater” a violência. Assim, os meios violentos buscam resolução imediata, enquanto que os meios puros são caracterizados pela mediatidade e como tal, só podem ser realizados nas relações humanas e perpassados por sentimentos e construção de laços afetivos, buscando a realização de conflitos sem a instauração do poder sobre o outro, caracterizado assim como um puro meio (BENJAMIN, 2013).

Por fim, a violência mítica, exerce o domínio sobre a existência do homem, transformando-a em mera vida, que é a vida orgânica do homem reduzido a corpo, em detrimento a outras esferas humanas, como a racionalidade e as paixões, por exemplo. A violência divina pode libertar o homem dessa mera vida, ou estado de coisificação para que ele possa viver. Tal qual Benjamin, Freud (1974) também relata sobre o monopólio da violência por parte do estado. Segundo ele, o estado não poderia abrir mão da violência, "de praticar o mal" (Freud, 1974, p. 316), uma vez que, corre o risco de que haja sobre ele o retorno dessa própria violência. Freud (1974) ainda alude sobre as desvantagens do sujeito nessa luta, que mesmo tendo praticado a renúncia aos seus instintos para fundar a civilização, não recebe garantias nem mesmo sobre a sua segurança por parte do estado.

As contribuições de Benjamin e Freud, para pensar-se a violência, num espectro mais amplo das suas manifestações, faz retornar à perceptiva hermenêutica da interrogação. É possível que a mediação de conflitos, uma vez instituída pelo estado como política pública (Lei nº 13.140/2015), se ancore nas concepções de Benjamin de violência mítica? O Estado, ao tomar para si o monopólio do diálogo entre as pessoas para resolver seus conflitos, pode estar promovendo a mera vida nos sujeitos, ao invés de liberá-la dele?

Diante dessas indagações, traz-se as contribuições de Benjamin (2013), no que se diz respeito aos conflitos, para iniciar o processo de compreensão sobre isso. O autor, ao questionar-se sobre a possibilidade de haver alguma resolução não violenta

dos conflitos, conclui que sim. Para ele, a resolução não violenta dos conflitos só é possível na medida em que não se exclua, de antemão, a violência divina. Assim, ele articula a ideia de linguagem e de ordem simbólica, como meio de reconciliação e mediação de coexistência pacífica, em oposição aos meios violentos imediatos.

Diante disso, o questionamento que surge é: a mediação de conflitos pode ser uma alternativa à violência mítica? Ao desconsiderar as dicotomias de certo/errado, culpado/inocente, a mediação abre mão da ordem jurídica e compartilha com o sujeito, a responsabilidade pela transformação dos conflitos.

Porém, ao ser instituída como a lei, ou ainda, ao ser também instituída ao professor por meio de formação continuada, sem que o professor tenha manifestado o desejo em fazê-la, como analisa-se anteriormente, não vive-se diante de uma violência mítica? Ainda: ela não pode estar sendo usada como fim justo, para justificar um meio violento? Nessa tentativa moderna de “autorizar” que o Estado seja o “terceiro” capaz de estabilizar a violência, ele não está autorizando outros soberanos a exercerem tais funções?

As escolas não podem estar nesse lugar, e em nome da ordem e da soberania não estariam deixando marcas de extrema e autorizada violência na vida dos sujeitos? Espera-se encontrar, no diálogo com os teóricos e com os professores, acalanto para dar conta de todas essas indagações. Diante disso, cabe pensar que são inegáveis as abordagens de Benjamin, pois denunciam uma estreita relação entre violência e poder. Pensar a violência para além da violência mítica, supõe a compreensão de Foucault (2018) que qualquer ato social é um ato de violência. Vive-se em uma sociedade, beligerante, carregada de violência sutil, subliminar, velada. Essas formas de violências porém, podem ser mais eficazes daquelas manifestas, porque localiza o outro no lugar da sua alteridade permanente. Assim:

“A violência esmaga aqueles que toca”. Acaba por parecer exterior àquele que a manipula como àquele que a sofre; nasce então a ideia de um destino sob o qual carrascos e vítimas são igualmente inocentes, os vencedores e os vencidos, irmãos na mesma miséria. O vencido é causa de desgraça para o vencedor, assim como o vencedor para o vencido (WEIL, 1979, p.331).

As contribuições Benjaminianas sobre a violência mítica, aquela em que o estado se constituiu e se mantém, é ainda aquela que ameaça a manutenção do próprio estado. A divina, por sua vez, promove uma das maiores desconstruções do sujeito autor dessa pesquisa. Ao iniciar o processo de doutoramento, a autora

acreditava que a mediação de conflitos era “uma” possibilidade para dar conta do alarmante cenário da violência em âmbito escolar. Porém, o Estado em 2015, institui a mediação de conflitos como lei, como ver-se-á, a seguir. As dúvidas sobre a legitimidade dessa tomada para si, por parte do Estado, desconstruíram aquilo se entendia como verdade.

A mediação devolve ao sujeito a possibilidade de resolver seus conflitos e, encontrar no diálogo, possíveis encaminhamentos para as situações conflitivas. Indo ao encontro do genuíno processo de construção do conhecimento, acontece nas leituras, principalmente de Benjamin o total desamparo sobre essa “possível verdade”. Muitas coisas, nesse momento, adquirem novo *status*. É na “tensão” entre o que já estava posto para a autora, com as perspectivas dos teóricos escolhidos, principalmente Benjamin, é que flui um novo olhar para a problemática pesquisada. No fundante desamparo da dúvida, inicia-se as contribuições sobre a mediação de conflitos no capítulo a seguir.

5 MEDIAÇÃO DE CONFLITOS E JUSTIÇA RESTAURATIVA

“A capacidade constante de voltar ao diálogo, isto é, de ouvir o outro, parece-me ser a verdadeira elevação do homem a sua humanidade.”
(Hans- Georg Gadamer)

5.1 A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS: COMPREENDENDO PARADIGMAS

Este capítulo tem início no pedagógico e terapêutico “lugar” da falta, da dúvida para pensar a mediação de conflito, como um dos processos autocompositivos, escolhidos como possibilidade para dirimir o fenômeno da violência, acreditando que ele possa ser refletido pela formação de professores como uma perspectiva ao âmbito escolar.

O que se pretende nesse capítulo, é apresentar a mediação de conflitos como “uma, entre tantas outras possíveis” formas de transformação das situações conflituosas, no sentido de ser enriquecido pelo debate na área da educação. Não se tem a pretensão de apresentar um manual de mediação, porque a compreensão que se tem de educação e de mediação, transcende essa possibilidade. Ao falar de educação, também se fala em “construção” que é contínua, permanente. Assim, pensar/construir a mediação de conflitos é um processo de vir-a-ser contínuo.

Mediar conflitos na perspectiva pedagógica, não cabe formatação porque trabalha com histórias de vidas pessoais, coletivas, institucionais, e com a subjetividade perpassada em cada uma delas. Rousseau (1991), pontua que a educação é nossa segunda natureza. A primeira para ele, é a biológica. Na sua compreensão, essa segunda natureza, ou ainda a educação, é produzida e permite a vida com civilidade, com alteridade, com a interiorização das boas práticas.

É importante conhecer um pouco sobre a história de mediação de conflitos. Apesar de ser, entendida no senso comum, recorrentemente, como “nova forma de justiça”, na verdade, ela é uma prática milenar e tem uma história longa e variada em diversas culturas. A mediação de conflitos é uma tradição milenar de povos judaicos, cristãos, islâmicos, hinduístas, budistas, indígenas, entre outros, usada para resolução de situações conflitivas (MOORE, 1988).

Assim, a mediação está para além da visão de justiça, até porque, ela transcende a visão de justiça positivada para um paradigma que prevê a construção do diálogo, com produção de sentido para a vivência de violência. Apesar do longo

legado da mediação, desde as civilizações, na década de 60, há um crescimento na América, em especial nos Estados Unidos e no Canadá, onde essa prática de “tratamento do conflito” é considerada de natureza informal e voluntária. Na década de 70, a Universidade de Havard passa a instituí-la como método de composição empresarial. Nos anos 80, os norte-americanos passam a aplicar a mediação de forma sistematizada e, em 90, ela chega na Argentina e a seguir, no Brasil.

Em dias contemporâneos, a mediação também vem sendo compreendida como instrumento do Estado, haja vista que, em 2015, ela passa a ser regulamentada nas cartas legais do país com a lei nº 13.140, de 26 de junho de 2015. A referida lei trata da mediação, como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos. Ela garante os princípios basilares para a sua realização na imparcialidade do mediador: isonomia entre as partes; oralidade; informalidade; autonomia da vontade das partes; busca do consenso; confidencialidade.

Uma das razões para se trazer as referidas normativas, é que na Lei da Mediação no Capítulo III, Art. 42 há uma referência à escola. “Aplica-se esta Lei, no que couber, às outras formas consensuais de resolução de conflitos, tais como mediações comunitárias e escolares, e àquelas levadas a efeito nas serventias extrajudiciais, desde que no âmbito de suas competências” (BRASIL, 2015). Não diferente das previsões legais, na contemporaneidade, as práticas mediatórias vêm ganhando espaço em diferentes segmentos da sociedade, entre eles, o Judiciário, as comunidades, as empresas e as escolas.

Dessa forma, a mediação é processo de restauração de uma situação de conflito. Porém, esse processo é voltado às pessoas envolvidas no fato acontecido e não apenas na situação. Dessa forma, a mediação inaugura um paradigma diferenciado, onde a centralidade é a reconstrução simbólica do conflito, permitindo o empoderamento do sujeito para que vá se desprendendo das decisões judiciais e da decisão de terceiros sobre suas vidas. Para tal, há o encontro de pessoas envolvidas na situação, com o objetivo de reestabelecer o diálogo e possibilitar um espaço seguro para que as pessoas encontrem possíveis soluções visando atender suas necessidades.

O profissional que realiza as práticas da mediação é chamado de mediador. Esse é um terceiro, que deve ser neutro à situação a ser mediada, e saber usar técnicas e ferramentas específicas ao processo mediatório. O mediador é o profissional que deverá traduzir os sentimentos, os motivos que estão subjacentes ao

conflito, mas que na grande maioria das vezes, são o “motor” do conflito. O mediador deve traduzir signos, promover espaço para que o sujeito se empodere da situação do conflito, que em alguma medida, também é responsável. Ainda para que compreendam as perspectivas da narrativa do outro que, imbricada junto a sua narrativa, vai produzindo sentido. Assim, o mediador deve estar atento à narrativa do outro e realizar esforços para proporcionar que o(s) outro(s) envolvido na situação também consiga produzir um novo significado para a o conflito.

A possibilidade de restauração de uma situação de conflito ganha maior propensão quando se consegue produzir sentido diferente para situações que, por vezes, gera violência (s) de diferentes ordens na vida das pessoas. Do ponto de vista normativo, considera-se mediação “a atividade técnica exercida por um terceiro imparcial, sem poder decisório, que, escolhido ou aceito pelas partes, as auxilia e estimula a identificar ou desenvolver soluções consensuais para a controvérsia” (BRASIL, 2015). O “afeto” da autora pela temática da mediação de conflitos ocorre, porque ela acredita serem os processos mediatórios um possível acalento para sofrimento do sujeito que tem a vida perpassada por conflitos de tantas ordens.

Para a Psicanálise, as situações de conflito podem ser percebidas como fundantes do sujeito. Warat (1999) busca a interdisciplinaridade na construção de seus preceitos sobre Mediação de Conflitos, por meio da articulação entre diferentes áreas do conhecimento, como a Psicologia, o Direito, a Filosofia entre outras. A temática da mediação, mais precisamente, no que diz respeito à gênese do (s) conflito (s), ainda é incipiente no cenário brasileiro.

O conceito de mediação, mais precisamente, com relação ao conflito, é apresentado nas mais diversas concepções. Essa diversidade na percepção da situação de conflitos, e a melhor forma de resolvê-lo, está baseada nas diferentes concepções das escolas de mediação. Algumas das mais conhecidas são o modelo tradicional Linear de Harvard, o modelo Transformativo, o modelo Circular-Narrativo e o modelo proposto como Terapia do amor, da Associação Latino-Americana de Mediação (OLIVEIRA, 2012).

O modelo tradicional linear, mais conhecido como Programa de Negociação da Escola de Harvard, fundamenta-se na comunicação, entendida em seu sentido linear, ou seja, seu maior objetivo é que as pessoas cheguem a um acordo sobre o “fato” que ocasiona o conflito. O uso contemporâneo da mediação de conflitos na área do Direito surge na Universidade de Harvard e diante disso, surge de lá, o primeiro modelo de

técnica de mediação. Os autores que fundamentam o modelo linear são Roger Fischer e William Ury. Resumidamente, pode-se dizer que o método da Escola de Harvard é fundamentado em quatro princípios, a saber: separar as pessoas dos problemas; focar nos interesses, não nas posições; inventar opções para ganhos mútuos; insistir em usar critérios objetivos. Pode-se dizer que, o método tem foco nos aspectos objetivos do conflito e o maior objetivo é chegar a um acordo.

O modelo transformativo de Bush e Folger fundamenta-se na comunicação; não está centrado no acordo e pretende modificar as relações entre os envolvidos na situação. Nesse modelo, o conflito é percebido com um potencial para transformação nas vidas das pessoas, envolvidas na situação conflitiva. Para que aconteça a transformação dos conflitos, é mister que os envolvidos não fiquem centrados nas suas posições, nos seus interesses, nas suas necessidades, mas nas de todos os envolvidos na situação.

Já o modelo circular narrativo de Sara Coob, criado nos anos 1990, é baseado na comunicação circular e inspirado na teoria dos sistemas, que compreende as situações sempre na visão de totalidade. Ele tem como objetivo a dissolução do conflito, usando a técnica de terapia de família e as teorias da comunicação. Nele, o acordo não é objetivo e sim, uma consequência. Esse modelo compreende que as causas dos conflitos se retroalimentam, e com isso, produzem efeito circular. Outro foco desse modelo é a melhoria das relações interpessoais.

Por fim, a “Terapia do Amor Mediado”, autodenominado por Warat (2004), a qual ele não considera um modelo propriamente dito de mediação, mas, uma forma de entender a vida, que fala a *linguagem do amor*. Essa concepção não tem prioridade na realização de um acordo, mas a compreensão da diferença, da alteridade e da instauração de um “novo” na temporalidade do conflito. Por ancorar-se nesse modelo de mediação de conflitos para a formação de professores, esse modelo recebe, a seguir, maior aprofundamento teórico.

Salienta-se que a perspectiva waratiana é a referência usada pela autora desta tese em suas práticas mediatórias, bem como nas produções científicas e didático-pedagógicas. Luis Alberto Warat, nasceu em Buenos Aires na Argentina em 1941, e faleceu em dezembro de 2010. Radicado no Brasil, durante a ditadura militar da Argentina, doutor em Direito, pela Universidade de Buenos Aires e pós-doutor em Filosofia do Direito, pela Universidade de Brasília. Warat exerceu a profissão de professor, advogado e escritor de mais de 40 livros. Atuou como docente em diversas

universidades brasileiras; no Rio Grande do Sul, Santa Catarina, Paraná, Rio de Janeiro, Distrito Federal, Paraíba, Goiás e Bahia, como professor titular e visitante. Dentre as universidades gaúchas, destaca-se sua participação como professor titular na Universidade Federal de Santa Maria.

O professor Warat, como é conhecido, dedica sua carreira à elaboração de um discurso crítico ao Direito, enquanto ciência positivada. Nesse sentido, ele manifesta-se ferrenho à análise sobre a forma como os juristas percebem, interpretam e aplicam a lei. Acreditava que a interpretação que os juristas fazem da lei é extremamente positivista e sua aplicação, despolitizada. Porém, entendia que esses problemas iniciavam na formação do profissional do Direito, e dessa forma é nesse momento que eles podem ser repensados e discutidos. Contudo, Warat percebia na formação do educando do direito, a reprodução de um discurso dominante. Outro fato, alvo da sua discordância, diz respeito ao agir racionalista dos juristas nas suas práticas no judiciário.

Nesse contexto, sintetiza as diferentes críticas que tece ao Direito, através da criação de uma metáfora a qual intitula “senso comum teórico dos juristas”. Na opinião do autor, há no discurso dos juristas, uma autodefinição de exatidão e cientificismo, permeando seus fazeres. Todavia, alega que, na verdade, esse discurso oculta interesses do poder que estão insculpidos na lei. Nas palavras dele:

Existe um certo consenso nas reflexões em torno das práticas interpretativas do Direito. Poucas ousadas e muitas fantasias perfeitas recobrem as teorias sobre a interpretação da lei. Métodos ilusórios, enobrecidas crenças, despercebidos silêncios envolvem as práticas interpretativas dos juristas de ofício. Teorias e práticas encarregadas de garantir a institucionalização da produção judicial da normatividade e seus efeitos de poder na comunidade. Práticas, mitos e teorias refinadas que se ligam estreitamente aos processos de produção heterônoma da ordem simbólica da sociedade. Usos complacentes da lei que guardam, como em cofres de sete chaves, os princípios de controle da produção dos discursos jurídicos. Uma discursividade enganosamente cristalina que escamoteia, em nome da verdade, da segurança e da justiça, a presença subterrânea de uma “tecnologia da opressão” e de uma microfísica conflitiva de ocultamento que vão configurando as relações de poder inscritas no discurso da lei (WARAT, 2004a, p. 351).

Ante essa forma diferenciada de perceber o direito e suas ações, Warat dedica-se a discutir novas possibilidades para compreensão e transformação das situações de conflitos. A mediação surge como uma perspectiva para um Direito mais preocupado com o sujeito, do que com a verdade da justiça. Diferente de advogar, que para Warat significa persuadir, argumentar a favor de uma das “partes”, ou seja,

afirmar que a verdade estaria num dos polos do conflito, a mediação é pautada na comunicação e emancipação humana no conflito.

Nesse método, o da mediação de conflitos, o acordo não é a principal finalidade, mas sim, a transformação das pessoas em situação de conflito. A técnica utilizada para mediar é a terapia reencontro mediado (TRM) ou Terapia do Amor Mediado (TAM) que pode ser compreendida como uma forma de terapia específica e não como um processo psicanalítico. Ela permite instaurar amor no conflito e dessa forma, que “possa ajudar as pessoas a compreenderem seus conflitos com maior serenidade, retirando deles a carga de energia negativa que impede a sua administração criativa” (WARAT, 2004, p 92). Como terapia do reencontro, a mediação para Warat é a produção psicoterapêutica da diferença com o outro de um conflito. Cabe salientar que para Warat, a teoria do conflito é calcada na alteridade ou na outridade reencontrada. A qual visa introduzir novo sentido à situação de conflito. Esse novo sentido compreende olhar-se através do olhar do outro, compreender-se e reconhecer-se a partir daí. Dessa forma, a transformação é do sujeito na situação conflitiva e não o contrário; surge então, a possibilidade de transformação, de evolução das pessoas que estão em situação de conflito. Dessa forma:

A mediação, como terapia do reencontro amoroso, parte da ideia de que os processos de amor e desamor se encontram na vida de toda pessoa; que os vínculos afetivos formam parte de sua socialização e contribuem para o seu bem-estar, ou sua infelicidade no dia a dia, sendo um componente estrutural no desenrolar dos conflitos e na possibilidade de estabelecer com o outro uma diferença neles (WARAT, 2004, p 75).

Essa proposta é terapêutica, ao ancorar-se na afetividade e no amor, que segundo ele, são básicos à condição humana. O sujeito necessita vincular-se afetivamente, ou seja, afetar e ser afetado pelo seu semelhante, ser reconhecido e valorado por ele. A falta disso instaura o desamparo, ou seja, a sensação de que ninguém toma conhecimento da nossa existência, o que segundo Warat é a maior síndrome da nossa época. Assim, ele pontua que é preciso uma terapia que nos ajude a amar com maturidade, bem-estar e autonomia. Ainda, que necessite-se de um projeto cooperativo, que ajude a amar com sabedoria e compreensão; o amor encontra-se na relação com o outro. A amorosidade para Warat (2004) pode, então, ser sentida como forma de acolher-me no outro, ou ainda, no encontro do eu com o outro.

Esses conceitos são de fundamental importância e, diante disso, há muito vêm sendo pensados por grandes referências em educação brasileira. Cita-se Paulo Freire, por considerar a amorosidade, um conceito muito caro à educação; conceito dilatado, que compreende a relação entre os sujeitos e, deles com o mundo. Para ele, a amorosidade compreende a doação, a escuta, o sentimento, o sofrimento do semelhante.

O reconhecimento do outro, em toda sua complexidade e a sua relação com mundo e com o planeta, é uma condição necessária à amorosidade. Entende-se essa amorosidade, também, como compreensão do que se é no mundo, num sentido amplo, que contemple o planeta, a *physis* e o mundo das relações humanas. Portanto, um mundo construído, histórico e culturalmente, que contemple os aspectos de existencialidade e de demonstração amorosa, numa perspectiva ecológica, como percebe-se nesta sua fala:

Não creio na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A ecologia ganha uma importância fundamental neste fim de século. Ela tem de estar presente em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico e libertador (FREIRE, 2000, p. 65).

A visão de amorosidade faz eco com as necessidades da educação e ratifica a necessidade dos preceitos da mediação dialogar com o conhecimento inerente ao campo da educação, o que já vem sendo pensado. Freire, também pensa uma educação para paz, a ponto de ter recebido o prêmio UNESCO da Educação para Paz em 1986. Nesse momento, ele discursa que:

De anônimas gentes, sofridas gentes, exploradas gentes, aprendi sobretudo que a Paz é fundamental, indispensável, mas que a Paz implica lutar por ela. A Paz se cria, se constrói na e pela superação de realidades sociais perversas. A Paz se cria, se constrói na construção incessante da justiça social. Por isso, não creio em nenhum esforço chamado de educação para a Paz que, em lugar de desvelar o mundo das injustiças o torna opaco e tende a miopizar as suas vítimas (FREIRE, 2006, p.388).

Por fim, a amorosidade em Freire, é uma possibilidade de perceber o outro em toda a extensão de sua existência, ou seja, como alguém que ama, odeia, despreza, sofre, acredita. Enfim, como alguém com toda a complexidade humana e sua relação com mundo em que vive. Warat (2004) também percebe a mediação na relação do sujeito com mundo em que vive. Isso pode ser percebido quando ele postula que, a

partir de um pensamento ecológico do direito é que se poderá superar o paradigma dominante do direito, o qual foi referido anteriormente.

A mediação pretende sair dessa visão pragmática do direito e não ser reconhecida como ciência do direito, mas, como uma arte que precisa ser experimentada e não explicada. Nesse sentido, o conflito é entendido como possibilidade de evolução e transformação do sujeito. Ele dizia que “muitas escolas de mediação acreditam formar mediadores como se fossem magos que poderiam acalmar as partes, com seus truques. A magia é outra, consiste em entender de gente” (WARAT, 2004, p 34).

A Mediação waratiana percebe a transformação das situações de conflito de forma autocompositiva, ou seja, o conflito é solucionado pelas pessoas envolvidas na situação. Não há intervenção, nem correção de outros agentes. Nessa nuance, as pessoas que vivenciaram uma situação de conflito, recebem uma oportunidade para pensar as soluções para ela. Dessa forma, acredita-se que há a previsão de elaboração da situação de conflito na perspectiva que o próprio Benjamin pensou de “conceito novo e positivo de barbárie”.

Dessa forma, há previsão de elaboração da situação de conflito, de uma produção de sentido à vivência que, por vezes, causou sofrimento. O foco dos processos autocompositivos da mediação, é sempre voltado para ações do futuro. Porém, eles trabalham com a situação de que gerou a problemática de conflito, no sentido de uma nova possibilidade de elaboração para a vivência traumática. A mediação e a JR trabalham com a perspectiva que, por trás de todo ato de violência, há uma necessidade que não foi atendida.

O diálogo é uma das principais ferramentas da mediação, pois é através dele, que as pessoas compreendem a extensão de seus atos na vida dos outros. Nesse sentido, há um novo lugar para aquela vivência, que sai da perspectiva de punição para quem viola a norma, e vai para o compartilhamento de responsabilidades por todos os envolvidos, tanto sobre a situação de violência (s), quanto na possível transformação dessa. A linguagem vai produzir novos sentidos para aquilo que já estava posto.

Essa produção de sentido nasce com a percepção de todos os envolvidos na situação de conflito. A mediação não promove a transformação das situações de violência (s), usando dos próprios meios que a ela deram origem ou seja, a violência. Porém, ao mesmo tempo, em que não se usa os meios da violência para dar conta

dela, também não se exclui a mesma, na perspectiva de solução. Trabalha-se com a possibilidade de “puro meio” (BENJAMIN, 2013). O foco da mediação é sempre voltado para ações do futuro. Todavia, ela trabalha com as situações que geraram a situação de conflito, no sentido de (re)significação, de reelaboração para a vivência traumática. Tal qual o anjo benjaminiano que é torto e tem rosto virado para frente e corpo para trás, a mediação percebe o sentido do futuro na vivência do passado.

A teoria waratiana fala em renunciar a interpretação. Ao dizer isso, entende-se que não se deve dar sentido pessoal às situações dos conflitos, pois não os vivenciamos. Dessa forma, a interpretação, a qual ele renuncia, é de excluir o outro de sua própria vivência. A hermenêutica trabalha com a interpretação de que o autor fala, mas sempre na tentativa de chegar, o mais próximo possível, do que o outro (autor) quer falar. Apesar de o foco da mediação ser voltado para ações do futuro, ela trabalha com eventos que geram situações de conflito, no sentido de reelaboração da vivência traumática. Para que as pessoas tenham possibilidade de restaurar uma situação de conflito, o mediador deve perceber as particularidades sógnicas, formadas a partir das subjetividades. Ele deve ter em mente que precisa atuar no atendimento das necessidades das pessoas. Essas, precisam encontrar satisfação ao resolver uma situação conflitiva.

Ao mediador compete a missão de desvelar o sentido daquilo que é subjetivo no conflito. A mediação pretende um resgate com o outro, com o ser humano, seus valores e os reais significados. Assim, a mediação não trabalha com a perspectiva de respostas, verdades prontas e pré-existentes. As respostas e as possíveis verdades são desveladas e o sentido é construído entre as pessoas, no processo fecundo da outridade. A mediação é um processo não adversarial. Nesse sentido, não há perdedores, nem vencedores.

Nesse contexto, além da possibilidade de transformação da situação conflituosa, há a possibilidade do sujeito também transformar-se. Nessa concepção, “a mediação é a produção da diferença, instalando o novo na temporalidade” (WARAT, 2004, p. 63). Com relação ao tempo da mediação waratiana, elucida-se que, por ela ser um processo que envolve sensibilidade, institui uma nova relação.

Nessa perspectiva, o tempo é da sensibilidade, do respeito da outridade e do entendimento da singularidade de cada sujeito. Ao acreditar que a resolução do conflito é perpassada por diferentes crenças, sociais, culturais, familiares e psicológicas, o tempo de cada sujeito para elaboração e transformação da situação

conflituosa é único. Nesse sentido, a participação no processo de mediação sempre deve ser realizada de forma voluntária e sigilosa. Algumas ferramentas são utilizadas para que haja a transformação da situação de conflito e do sujeito nela envolvido. Destaca-se o parafraseamento, a escuta ativa, a formulação de perguntas, o resumo, o cáucus, Brainstorming (tempestade de ideias) e o teste de realidade (CNJ, 2016).

O parafraseamento consiste na reformulação de uma frase, sem alterar o sentido original, porém retirando da mensagem todo conteúdo violento e/ou negativo. A escuta ativa é outra ferramenta importante no processo de mediação. Consiste na decodificação do conteúdo da mensagem como um todo, proporcionando a expressão das emoções e o alívio das tensões. Um dos principais objetivos da escuta ativa, é assegurar a quem está falando, a sensação de que ele está sendo ouvido e respeitado (CNJ, 2016).

A formulação de perguntas é a técnica na qual o mediador faz interrogações, para obter as informações necessárias à compreensão do conflito, possibilitar sua ressignificação e a identificação de alternativas viáveis. O resumo consiste em relatar, de forma abreviada, exaltando os pontos em comum entre as pessoas. Assim o mediador relata, de forma abreviada, aquilo que foi dito ou o que ocorreu na interação entre os mediandos. Nesse momento, eles podem observar o efeito de suas palavras e as ações que elas causaram nos outros. Já o cáucus é o encontro separado com as pessoas, onde o mediador pode testar potenciais e opções identificadas. O cáucus também é considerado uma parada estratégica, utilizada pelo mediador, sempre que identificar algum gesto de violência (s) por parte de uma das pessoas (CNJ, 2016).

O Brainstorming (tempestade de ideias) é uma possibilidade para quando não estão sendo levantadas possibilidades de restauração e/ ou transformação de um conflito. A ideia é gerar opções livremente, sendo que não devem haver críticas para as possibilidades levantadas. O objetivo final é selecionar as ideias que vão ao encontro das necessidades das pessoas. Por fim, o teste de realidade; nele, o mediador busca uma reflexão realista dos mediandos. As propostas apresentadas são confrontadas com a possibilidade de que elas sejam cumpridas. Os parâmetros devem ser objetivos e os participantes decidem se os acordos propostos satisfazem suas necessidades.

As técnicas utilizadas no processo de mediação permitem que o mediador estabeleça uma comunicação eficiente com as pessoas. Em outros termos, elas permitem a produção de um novo sentido a uma situação conflituosa. Isso porque,

permitem que o contexto situacional conflitivo, seja reescrito através das narrativas do outro. Todas as técnicas têm o objetivo de organizar as narrativas, de forma diferente de como ela vinha sendo realizada. Através delas, novos sentidos vão sendo produzidos para a situação que gerou um conflito. Afinal, para mediar uma situação de conflito é preciso que todos os envolvidos tenham sensibilidade para perceber e compreender os problemas para além das suas crenças e visões. De acordo com Warat (2004), a mediação pode representar um salto qualitativo para superar a condição jurídica da modernidade, construída sob a égide do litígio e da pretensa verdade. Ele salienta que, nessa perspectiva, o juiz seria aquele que desvelaria a verdade como se fosse única e ainda, possível. O papel do juiz ganha conotação de semideus segundo ele, e esquece que a pretensa descoberta da verdade é uma proposta imaginária.

Diferente disso, Warat (2004) percebe a mediação como uma atitude geral diante da vida, ou ainda, como uma visão de mundo que contempla um paradigma ecológico e um critério epistêmico de sentido. Esse autor parte da ideia de que o mundo deveria ser compreendido por uma visão ecológica, e nessa concepção, ele percebia a mediação como um campo estruturante para um mundo ecológico. Com essa visão ampliada de mundo, argumentava que a mediação é um “componente estrutural do paradigma político e jurídico da transmodernidade” (WARAT, 2004, p 66). Realiza, por esse prisma, uma importante distinção ao falar de mediação. Segundo ele, é preciso tanto falar do que ela é , quanto do que ela não é.

Assim, para ele, a mediação é a inscrição de amor no conflito, uma forma de realização da autonomia e uma possibilidade de crescimento interior; é um modo de transformação do conflito, sustentada pela compaixão e sensibilidade. Um paradigma cultural específico do Direito, mas, de um Direito da outridade. Finalmente, a mediação é uma concepção ecológica do Direito, um modo particular de terapia e uma nova visão da cidadania dos direitos humanos e da democracia.

Dito o que é a mediação, cabe dizer que para o olhar de Warat, a mediação não é, um litígio, não um modo normativo de intervenção nos conflitos, não é um acordo de interesses, nem um modo de estabelecer promessas e dessa forma, não é uma resolução psicanalítica dos conflitos. Nesse âmbito, é questionável, portanto, se a mediação não é uma sessão de terapia, nem tampouco uma cena jurídica, cabe dizer que a mediação é um processo pedagógico? Entende-se que sim, porque importa reforçar que Warat (2004), considera a mediação como um instrumento

pedagógico de grande relevância para a transformação de situações de conflito, ou ainda, a transformação dos sujeitos em experiência conflitiva.

Dessa forma, a mediação é “[...] ferramenta pedagógica para que o homem encontre, no conflito, o sentido de si mesmo, a humanização do Direito, o caráter ético de qualquer vínculo com o outro e um sentido de cidadania, de democracia e dos direitos humanos [...]” (WARAT, 2004, p. 311). Na obra *O ofício do Mediador*, de Warat, percebe-se a ênfase atribuída à natureza pedagógica do processo de mediação, porquanto consiste num novo caminho, que, com excelência de liberdade e autonomia, mobiliza os sujeitos em conflito.

A mediação permite emergir o universo subjetivo das pessoas envolvidas na situação de conflito. Assim, não é o mediador o responsável por encaminhar a situação para uma nova compreensão, ou ainda, ele não interpreta, a partir das suas concepções. Os novos significados são produzidos pelas pessoas, através da escuta da narrativa do outro. A forma como se dá a comunicação nesses espaços é fundamental, uma vez que ela permeia todo processo.

A comunicação que se deseja é aquela que respeite todos os preceitos citados. Ao respeitar o outro, como sujeito de desejo e de direitos, é necessário que esse preceito encontre lugar pelas vias da comunicação. Por fim, Warat (1995) lembra que a lei, no ocidente judaico-cristão, cumpre um papel totêmico, de superego da cultura, baseado no sentimento de moralidade culposa. Cabe à mediação, a superação desse paradigma e a construção de uma ideia de justiça com sentido sistêmico e plural.

Diante das contribuições dos autores, das experiências no campo da Mediação, da JR e dos processos circulares, tanto de prática, quanto acadêmica, produziu-se algumas compreensões que para fins didáticos, apresentamos na forma de conceitos. Assim acredita-se que “ a mediação” é uma experiência pedagógica e terapêutica na qual, a dinâmica do inconsciente é estruturada como uma linguagem de afeto, que produz sentido às vivências que causaram algum tipo de desestabilidade ao sujeitos. Nessa experiência, a verdade é produzida “entre” os sujeitos num processo permeado pela autonomia, voluntariedade e respeito aos direitos humanos que transforma dissonâncias em encontros dialógicos e não violentos.

A mediação possibilita a transformação das pessoas em situação de crise, conflito e/ou violência através da elaboração do/pelo diálogo. Nesse ínterim, o diálogo é o grande promotor de verdades que nunca atingirá a completude, uma vez que a verdade não se esgota. Além de apresentar a mediação de conflitos como uma

importante contribuição à formação de professores, tendo em vista, trabalhar com situações de crises, conflitos e /ou violências também, passa-se a discorrer sobre a JR. A ideia é apresentar duas, das formas autocompositivas de transformação de situações de crises para área da educação. Dessa forma, procede-se a exposição sobre a JR, sua história, seus paradigmas, procurando contextualizar com a realidade do âmbito escolar, no capítulo que segue.

5.2 A JUSTIÇA RESTAURATIVA: CIRCULANDO A PALAVRA E PRODUZINDO SENTIDO

A Justiça Restaurativa (JR), por muitos denominada uma “nova forma de justiça”, tem origens milenares. Remonta de antigas tradições que se pautavam na busca de consenso e usavam o diálogo como forma de pacificar os conflitos. Alguns exemplos são encontrados em culturas africanas e tribos aborígenes do Canadá e da Nova Zelândia (BRANCHER, 2006). O primeiro país a implementar a JR foi a Nova Zelândia. Para Sica (2007), o país inicia o uso da JR numa tentativa de melhor compatibilizar o sistema de justiça da infância e da juventude com as tradições culturais do *povo maori*. Assim, em 1989 a Nova Zelândia edita o *Children, Young Persons and Their Families Act*, no qual se passa a reconhecer a família como instância privilegiada na tomada de decisões, diante do cometimento da prática infracional dos seus jovens.

Dessa forma Sica (2007), atribui o pioneirismo desse país às reivindicações da população *miori*, frente à grande número de encarceramento da sua população jovem face à população branca europeia. A JR surge, nesse contexto, como um projeto frente à realidade apresentada e propõe ações e projetos, menos invasivos aos adolescentes que praticaram alguma infração penal. A principal direção que a JR assegurava a esse contexto, era que os jovens não fossem afastados de suas família, mas, que juntos, todos pensassem em ações pedagógicas e não apenas punitivas para as ações praticadas.

A Organização das Nações Unidas (ONU), também vem se ocupando com as ações da JR. Em 1999 a ONU. Organiza sua primeira resolução sobre o assunto a qual nomeia *Desenvolvimento e Implementação de Medidas de Mediação e Justiça Restaurativa na Justiça Criminal*. Nessa resolução, a ONU estipula alguns padrões no

campo da mediação e da justiça restaurativa. Já em 2000 em nova Resolução intitulada *Princípios Básicos para utilização de Programas Restaurativos em Matérias Criminais* ela passa a orientar os países membros a usarem as práticas restaurativas e estabelece os parâmetros básicos, princípios e valores dessa prática. Em 2002, é reeditada. Em 2012, a ONU apresenta a Resolução nomeada “Planejamento das Ações para a Implementação da Declaração de Viena sobre Crime e Justiça – Respondendo aos Desafios do Século Vinte e Um, na qual, se propõe a cumprir compromissos assumidos no parágrafo 28, da Declaração de Viena:

Compete às Nações Unidas utilizar, com caráter prioritário, programas especiais de serviços consultivos com vista à obtenção de uma administração da justiça forte e independente. 28. A Conferência Mundial sobre Direitos Humanos manifesta a sua consternação perante as violações massivas de Direitos Humanos, em especial sob a forma de genocídio, "limpeza étnica" e violação sistemática de mulheres em situações de guerra, originando êxodos em massa de refugiados e pessoas deslocadas. Ao condenar veementemente tais práticas abomináveis, reitera o apelo para que os autores de tais crimes sejam punidos e tais práticas imediatamente eliminadas (ONU, 1999).

O termo *Justiça Restaurativa* passa a ser utilizado por Albert Eglash, em 1977, num artigo que aponta a JR como uma possível resposta ao crime (ZEHR, 2008). Segundo Pinto (2005, p. 20), a JR baseia-se num procedimento de consenso, em que a vítima e o infrator, e, quando apropriado, outras pessoas ou membros da comunidade afetados pelo crime, como sujeitos centrais, participam coletiva, e ativamente, na construção de soluções para a cura das feridas, dos traumas e perdas causados pelo crime.

Já para Brancher (2008), a JR propõe através das suas práticas, que o sujeito envolvido em situações de conflito possa ser protagonista da resolução do mesmo. Para isso, a pessoa que praticou um ato de violência, precisa identificar os prejuízos ocasionados à vítima e aos demais envolvidos na situação conflituosa. Para Zehr (2008), é preciso trocar as lentes sobre o crime e os conflitos. O autor acredita que o crime é visto, na maioria das vezes, como uma violação a norma e ao Estado. O autor faz um comparativo entre a justiça retributiva (tradicional) e a justiça restaurativa, com relação à forma de ver o crime e a violência.

Nesse quadro comparativo didático, o autor apresenta os principais aspectos que diferem entre as duas formas de perceber as violações de normas. Assim, para Zehr (2008, p.174) a justiça retributiva tem foco na culpa, ou ainda, a apuração da

culpa é central e diante disso, a imposição da punição se torna uma norma. Nesse sentido, o Estado é protagonista e aquele que descumpra a norma é passivo, porque não tem nenhuma responsabilidade pela resolução do que ele mesmo promoveu.

A vítima é extremamente ignorada nesse visão, uma vez que, não participa ativamente do processo. Ainda assim, o foco desse processo é voltado ao passado, ou seja, ao fato que aconteceu a devida punição a ele, e às ações voltadas ao futuro não estão pensadas nessa compreensão de justiça. Nesse contexto, a responsabilização é desconsiderada porque interessa a punição sem sequer promover arrependimento e perdão. Para Zehr (2008), há o incentivo a competição e ao individualismo e a justiça é compreendida como procedimento em si visto como lugar das regras.

Outros autores como Sica (2007), percebem que a Justiça Retributiva vê o crime como uma violação da lei penal, cuja resposta deve ser a punição, com certa medida de ressocialização. Para ele, o estado centraliza todo processo, pois julga, condena e aplica a pena. Nesse contexto, suas ações são voltadas ao passado e acontecem num cenário e com conceito estritamente jurídico de crime. Nesse sentido, Sica acredita que o conflito é conceituado como violação da Lei Penal e para cada violação dessa norma, uma pena será aplicada. De acordo com Scuro Neto, a perspectiva de “fazer justiça,” com viés restaurativo significa : dar resposta sistemática às infrações e a suas consequências, enfatizando a cura das feridas sofridas pela sensibilidade, pela dignidade ou reputação, destacando a dor, a mágoa, o dano, a ofensa, o agravo causados pelo malfeito, contando para isso com a participação de todos os envolvidos (vítima, infrator, comunidade) na resolução dos problemas (conflitos) criados por determinados incidentes.

Práticas de justiça com objetivos restaurativos identificam os males infligidos e influem na sua reparação. Ao envolver as pessoas, possibilitando transformar suas atitudes e perspectiva, em relação convencional com sistema de Justiça. Significando, assim, trabalhar para restaurar, reconstituir, reconstruir; de sorte que todos os envolvidos e afetados por um crime ou infração devem ter, se quiserem, a oportunidade de participar do processo restaurativo (Scuro Neto, 2000).

A JR para Zehr (2008), compreende a justiça, na qual a solução do problema é central ao processo e a vítima, ocupa lugar central saindo da condição de coadjuvante. O diálogo e a restauração ocupam o lugar da norma e os protagonistas são da ordem da pluralidade, uma vez que, as vítimas a comunidade em que estão inseridas e o

ofensor, ocupam o lugar de protagonista que na justiça retributiva são exclusividade do Estado. A JR visa, assim, a reconciliação e estimula a responsabilidade pelos atos cometidos e pelo perdão. Os valores que balizam a JR são a cooperação, a empatia e a reciprocidade na compreensão de Zehr. Segundo o autor, ela é avaliada pela possibilidade de restaurar laços, de reconstruir relações fragilizadas pelos conflitos, nos quais o atendimento das necessidades das vítimas são centrais. Assim, entende-se que a JR troca o foco punitivo, que é da ordem individual, pelo da compreensão restaurativa que é sistêmica.

Para Scuro Neto (2000 p. 03), deve-se ao Direito “a proeza de oferecer soluções de compromisso entre interesses opostos, garantido justiça (paz social) em bases estáveis e razoavelmente permanentes”. De acordo com o referido autor, cada vez mais o Direito propõe premissas para construção e garantia da paz arraigada à condição de normalidade e tranquilidade. Esse fato para ele, vem se confundindo com o ideal de ‘justiça’ e acabam tomando o seu lugar.

Referenda-se o autor, por entender que o Direito vem tomando para si, em diferentes normativas, mais especificamente, na Lei da Mediação (13.140/2015) e Resolução 225 da JR, aquilo que, nas duas propostas, em alguma medida, prevê a devolução aos sujeitos, o protagonismos de suas vidas e também seus conflitos. Ao pegar para si, o Direito se autoproclama responsável pelas formações, pela implementação, execução de ações que tenham como paradigma central, a descentralização do Estado e/ou do Direito em resolver sozinho os conflitos. Nessa apropriação, extingue-se de forma imperativa um de seus principais atributos, o da interdisciplinaridade.

No Brasil, pode-se dizer que as experiências em JR são ainda recentes, tendo sido desenvolvidas e testadas através de três projetos-pilotos financiados pelo Ministério da Justiça. Os projetos iniciaram em 2005, nos estados do RS, mais especificamente, em Porto Alegre, São Paulo e Brasília, São Caetano do Sul e Brasília, respectivamente. As experiências desenvolvidas nesses projetos foram nas escolas, no judiciário, na FASE e nas comunidades.

No RS aconteceram duas experiências pioneiras, sendo uma delas na 3ª Vara do Juizado Regional da Infância e da Juventude de Porto Alegre, em um delito ocorrido em 04 de Julho de 2002, praticado por dois adolescentes. A experiência ficou conhecida como “Caso Zero” de experiência de aplicação de prática restaurativa. A outra experiência importante da JR no RS é a criação do Núcleo de Estudos em

Justiça Restaurativa na Escola Superior da Magistratura da Associação dos Juizes do Rio Grande do Sul (AJURIS), em agosto de 2004. (BRANCHER; AGUINSK, 2005).

É importante salientar que diversos teóricos da JR (Santos, 2005; Sica, 2007; Prudente; Sabatel, 2008; Pallamolla, 2009) entre outros, referem que a JR vem se caracterizando como uma prática em busca de teoria. Essa diversidade de conceitos, reverberam em diferentes formas de atuação dos procedimentos restaurativos.

Para dar conta dessa multiplicidade de orientações obre a JR em 2016, é promulgada a Resolução 225 do CNJ/2016, que dispõe sobre a Política Nacional de Justiça Restaurativa no Poder Judiciário. Para os estudiosos da temática, porém, ela não representa grandes avanços, uma vez que, engessa um pouco a JR ao sistema judiciário e o torna o principal formador de profissionais para atuação na área. O documento reforça as teorias conceituais existentes e mantém suas principais orientações, como caráter sistêmico, interdisciplinar e cooperativo na resolução de situações de conflito. Considera, outrossim, a necessidade de todas as pessoas envolvidas numa situação conflitiva, como responsáveis por atender as necessidades dos envolvidos.

A resolução 225 considera a JR “como um conjunto ordenado e sistêmico de princípios, métodos, técnicas e atividades próprias, que visa à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência”. Nessa perspectiva, as práticas restaurativas possuem como foco, a satisfação das necessidades de todos os envolvidos, a responsabilização ativa daqueles que contribuíram direta ou indiretamente, para a ocorrência do fato danoso e o empoderamento da comunidade, destacando a necessidade da reparação do dano e da recomposição do tecido social rompido pelo conflito e as suas implicações para o futuro (BRASIL, 2016).

As teorias conceituais, bem como as normativas, confluem no entendimento de que a punição por si só, não dá conta de todos os fatores envolvidos numa situação conflitiva. Os fatores emocionais, sociais, psicológicos, culturais, entre outros, são importantes para restaurar uma relação rompida por um conflito, quanto para evolução do próprio sujeito que vivenciou uma crise. As ações projetadas para o futuro como prevê a JR, desfocam o foco na culpa e na punição e direcionam a elaboração da situação pela via do diálogo e da linguagem. Dessa forma, ao proporcionar maior humanização à situação de conflito, subverte a lógica coercitiva que, culturalmente, as pessoas estão acostumadas. Assim, ao planejar ações para o futuro e construir

acordos que deem conta das necessidades de todos os envolvidos, são mitigadas as consequências de ações violentas e desenvolvida uma cultura de cuidado com as pessoas e seus relacionamento. Enfim, uma cultura voltada a Paz.

A JR é materializada sempre por ações circulares. O encontro circular representa uma visão de mundo orientada pela horizontalidade. Garantem, também, a isonomia das falas, porque todos ocupam espaço de fala em condição de igualdade. O processo restaurativo é sempre orientado por princípios que o balizam, tais como, o respeito, a honestidade, a interconexão, a humildade, a responsabilidade a esperança, o empoderamento, o diálogo, a escuta empática e respeitosa, a compreensão mútua, a confidencialidade entre outros.

Segundo Brancher, no Brasil, a estrutura e a sistematização das práticas restaurativas, são aplicáveis às mais diversas situações que vão desde uma briga no pátio da escola até o cometimento de uma homicídio. Assim, pode-se realizar um círculo para as mais diversas situações, conflitivas ou não. Isso, se houver círculos que trabalham diferentes situações como conflitivas, violências, comemorativas, familiares, escolares, comunitários, em situações de institucionalização, entre outras. Para Lorenzoni (2010), existe uma classificação dos círculos restaurativos que abrangem os chamados “*setencing circles*” (círculos de sentenças), *peacemaking circle* (círculos fazedores de paz) ou *communitys circles* (círculos comunitários), sendo que cada um possui propósitos diferentes.

Nesse trabalho, adota-se os Círculos de Construção de Paz (CCP), por serem os utilizados nas formações em JR. Essa modalidade é idealizada pela norte-americana Kay Pranis, como um procedimento de produção de sentido à uma vivência conflitiva ou não. Os CCPs foram trazidos ao Brasil por Kay pela primeira vez, em 2010. Desde então, diferentes segmentos, entre eles, judiciário, comunidades, escolas adotam essas práticas. Outra importante distinção a se fazer, com relação aos CCPs, é que eles podem ser usados para resolver conflitos ou para facilitar o diálogo em qualquer circunstância.

A estrutura dos círculos, porém, não se distinguem no seu núcleo básico, ou seja, são realizados em formato circular, com a estrutura de procedimento realizando o pré-círculo, círculo e pós- círculo. Sendo que, o pré-círculo, compreende a preparação para o encontro com ou sem os participantes. Nessa etapa, são formulados os objetivos, as dinâmicas para abertura e fechamento. Enfim, é pensada toda contração do círculo e finalmente, a explicação aos participantes de como será

realizado o círculo e o convite para que eles participem. Torna-se importante ressaltar que “todo” círculo só pode ser realizado com a participação voluntária de seus componentes. Fato que vai ao encontro das resoluções que regulamentam a ética em pesquisa com seres humanos.

O Pré-Círculo é o momento crucial para garantir o sucesso do procedimento. São os primeiros contatos do facilitador com os possíveis participantes de um círculo, sendo, a partir desses encontros que o facilitador avalia se o CCP é adequado, viável e seguro de ser realizado. O círculo por sua vez, é o momento da realização do encontro propriamente dito e que pode acontecer em mais de um encontro. Para Pranis (2018) o círculo é um processo para construir e fortalecer relacionamentos de cuidado e confiança entre adultos e crianças que os refletem, satisfatoriamente, no aprendizado social e cognitivo. O pós-círculo envolve acompanhamento das pessoas que participaram, para ver se o conteúdo desenvolvido no círculo já foi elaborado pela mesma, ou ainda, se causou algum desconforto e também, se as pessoas têm algo a complementar sobre o assunto.

Todos os procedimentos dos CCP são pensados, a partir de alguns elementos bases, a saber, a compreensão mútua, a autorresponsabilidade e acordo. Esse último, só em casos de CCP que tiver uma situação de conflito para elaboração entre as pessoas. A compreensão mútua assegura que todos os participantes tenham oportunidade de produzir sentido para o assunto proposto no CCP. Assim, é responsabilidade de todos fornecerem elementos para que isso aconteça. Essa responsabilização implica, desde o consentimento voluntário na sua participação, até a responsabilidade por toda vivência naquele espaço. O acordo é assegurado para garantir que todos saiam satisfeitos do círculo, mediante aos objetivos que foram propostos. Ele só acontece quando círculo for de conflito, ou ainda, quando é necessário que haja reparação por qualquer dano causado aos participantes.

Os elementos fundamentais do CCP de acordo com Pranis (2010), que, necessariamente, devem estar presentes durante o encontro, são: sentar-se em círculo; facilitador; objeto da palavra; peça de centro; cerimônias de abertura e de encerramento; *check-in e check-out*; valores; diretrizes; socialização de histórias; consenso, que no caso do CCP de diálogo não acontece.

Os quatro primeiros elementos devem estar presentes para que se possa iniciar um CCP. A forma de sentar-se em círculo é o formato espacial que, obrigatoriamente, deve ser realizado no círculo, e, tanto quanto possível, deve-se organizar o grupo de

maneira a se formar um círculo perfeito. Isso permite que todos possam manter contato visual durante todo o encontro, além de fortalecer a percepção de horizontalidade e de igualdade entre os participantes. Contudo, há o entendimento de que, simbolicamente, o círculo está conectado sem início e final. Ainda que haja um fio condutor que vai construindo e desconstruindo sentido à palavra com a palavra do outro.

Os participantes podem sentar-se em cadeiras, almofadas, ou algo assim; o essencial é que formem um círculo. O simples fato de o grupo sentar-se na forma de um círculo, faz com que a linguagem não verbal, assuma enorme importância durante o encontro. A horizontalidade na fala, permite que todos se sintam igualmente importantes.

Com relação ao facilitador, esse é o principal responsável pela condução do encontro, no que é auxiliado pelos próprios participantes, já que todos se responsabilizam por manter o espaço seguro e respeitoso ao diálogo. O termo “facilitador” foi cunhado nos anos 1950, pelo psicólogo estadunidense Carl Rogers quando ele passa a defender que uma das qualidades atitudinais do professor era atuar como facilitador. Para o autor a relação do facilitador e aprendiz deve ser destituída de hierarquia (ROGERS, 1978). Assim, atuar desta maneira, significa manter uma qualidade empática em sua presença durante o encontro. Kay Pranis portanto, utiliza os termos facilitador e guardião para definir o organizador e condutor de um processo circular.

O facilitador, no entanto, não é responsável pelos resultados. Tarefa que cabe no conjunto com participantes. Por isso, deve atuar de forma não diretiva, sem aconselhar, dar encaminhamentos ou avaliar os participantes ou suas contribuições. O facilitador, quando também é pesquisador e está produzindo compreensões, sentidos a uma temática, a um problema, deverá organizar o CCP de diálogo, deixando claro no início e reforçando sempre que possível, o que deseja compreender sobre o assunto proposto.

Kay Pranis (2010), adverte para necessidade de que o facilitador seja habilitado a realizar um CCP. Para a autora, a formação é de extrema importância para garantir a qualidade da atuação do facilitador. Por mais simples que seja o objetivo do CCP, sempre tratar-se-á das histórias de vida dos participantes. A proposta de se realizar um círculo é sempre pensada para trabalhar com outra lógica de sentido, a dos afetos, a da singularidade. Assim, o treinamento ajuda a garantir que mesmo quando alguém

do grupo se desestabiliza. O facilitador terá recurso para tentar dar conta das emoções.

Outro elemento do CCP de diálogo, preconizado por Pranis (2010), é o Objeto da Palavra. Durante o encontro se utiliza um objeto que circula de mão em mão, e somente o participante que está de posse desse objeto pode falar, sendo que os outros devem ouvir sem o interromper. As falas individuais são guiadas por uma pergunta, um disparador de determinado assunto, feitas pelo facilitador, no início de cada rodada.

Somente o facilitador pode, quando necessário, falar sem estar de posse do Objeto da Palavra, e o faz, apenas, a fim de garantir o respeito aos Valores e Diretrizes, estabelecidas pelos próprios participantes, ou, em casos bem específicos, para auxiliar a quem está falando a se aprofundar na história que está compartilhando.

A utilização desse objeto garante que todas as vozes sejam escutadas, permitindo uma fala sem interrupções, e, por isso mesmo, calma, reflexiva, cuidadosa e respeitosa. Ao mesmo tempo, proporciona aos outros participantes, o exercício de uma escuta profunda, empática e também respeitosa. Cabe ressaltar que o participante pode falar quantas vezes desejar, numa rodada de diálogo. Porém, ele deve sempre esperar que todo o círculo se complete e, então, pedir novamente a palavra.

Apesar de o componente verbal ser, obviamente, o elemento mais importante do diálogo, durante um CCP de diálogo, a comunicação do grupo vai muito além daquilo que é verbalmente expresso por quem está de posse do Objeto da Palavra, pois não só o conteúdo da fala é importante, mas também, a forma como o emissor se expressa: tom e volume de voz, escolha das palavras, pausas, sua postura corporal e os gestos que faz durante sua fala e revelam as ideias e emoções relativas à sua vivência. Na outra mão, dessa via de comunicação, aqueles que ouvem o portador do Objeto da Palavra demonstram o que pensam e como se sentem, com relação ao que ouvem, através de sua postura e de seus gestos.

Estar atento a essas expressões não verbais, tanto quanto ao que está sendo dito, é função primordial do facilitador. Estudar as temáticas da “não violência” e da “comunicação não violenta” é de grande valia para aquele que pretende ser um facilitador responsável e ético. A compreensão desses, o tornará mais consciente desses elementos durante um CCP. Por fim, a escolha cuidadosa de um Objeto da

Palavra significativa para o grupo é fundamental, e, sempre se deve explicar o porquê de sua escolha.

A autora da pesquisa usa uma abelha, porque ela remete a proximidade de seu sobrenome (Ferrão) e por acreditar que a abelha representa, com fidelidade, uma situação conflitiva; produz mel e se defende com ferrão, sempre que precisar. Ainda porque, elas são animais sociais, que vivem em colônias superorganizadas. A peça de Centro, de acordo com Pranis (2010), é utilizada no centro do círculo formado pelos participantes. Não é permitido a colocação de mesas, nem qualquer outro objeto que possa prejudicar a visibilidade.

No entanto, utiliza-se de um tapete ou de algo parecido no chão, no centro do círculo, que pode ou não, ser complementado por elementos outros, a critério do facilitador. Para Pranis (2010,) essa Peça de Centro tem duas funções preponderantes, quais sejam: a de ser o receptáculo dos Valores construídos pelo grupo; e também, a de servir como um ponto de fuga para que qualquer participante, caso sinta-se incomodado, possa repousar seu olhar naquele local. A peça de centro ainda congrega, concentra a discussão em torno de um centro.

Diante disso, é sempre importante escolher objeto que represente o grupo ou assunto abordado. O facilitador pode combinar com os participantes qual será peça de centro, ou ainda, pode instigá-los a escolher no local algum objeto, que acreditem que os congregará em uma centralidade de deias e de sentimentos. Isso não quer dizer, porém, que a peça deva servir para limitar pensamentos e opiniões que podem e devem ser divergentes, tal qual a singularidade humana, o que se pretende é que as pessoas estejam conectadas e a vontade para expressar-se e compartilhar.

Explicado sobre os elementos dos CCP de diálogo, parte-se para o detalhamento de como acontece a cerimônia do círculo. Cabe ressaltar que, os círculos propostos não são para resolver uma situação de conflito. Mas, todos organizados para trabalhar sobre as percepções e vivências dos professores em seus contextos de trabalho, após realizar uma formação em mediação de conflito. A estrutura para tal, é realizar a Cerimônia de Abertura; *Check-in* / Apresentação pessoal; Valores Diretrizes; Pergunta(s) norteadora(s) e/ou socialização de história; *Check-out*/Cerimônia de Encerramento. Outra diferença importante dos CCP de conflitos, para os de diálogo, é que no último, pode ou não acontecer os Prés ou Pós-Círculos. Nesse caso, opta-se por realizar o processo completo, sendo que os prés

podem acontecer no mesmo dia dos círculos, em momentos que precederem a realização do círculo.

A cerimônia de abertura sempre deve ser algo ligado ao objetivo do círculo. Pode ser um poema, uma dinâmica, uma música para ouvir e/ou cantar. Enfim, é uma atividade que vai introduzir a temática abordada. O *Check-in* / apresentação pessoal compreende a primeira rodada do círculo e todos vão se apresentar e falar um pouco de si, de seus sentimentos, ou seja, como estão se sentido naquele momento, quais as expectativas para o círculo que eles têm, entre outros. Todo CCP trabalha com valores e diretrizes, construídas pelo grupo, baseados nos preceitos das práticas autocompositivas de transformação de conflitos. Assim, é feita uma rodada onde são construídos, coletivamente, os valores que regem aquele círculo, como por exemplo: respeito à fala do outro, escuta sem interromper e o facilitador pode recorrer aos valores construído, cada vez que alguém descumprir os valores e diretrizes estabelecidos.

Esses valores individuais devem ser anotados em papéis e compartilhados com o grupo, através da utilização do Objeto da Palavra, e, no ato seguinte, depositados sobre a Peça de Centro. A soma desses valores individuais constituirá uma lista de Valores Compartilhados, os quais balizarão os diálogos durante o CCP. Essa rodada é fonte geradora de empatia, e cria uma base sólida para os momentos posteriores do CCP de diálogo. Ponto-chave do encontro, a identificação e o compartilhamento dos valores permite que os participantes sintam-se confortáveis para contar suas histórias pessoais (PRANIS, 2010).

A pergunta(s) norteadora (s) é da competência e responsabilidade do facilitador. Nesse caso, mais precisamente o pesquisador, e, a contação de história potencializa-se no surgimento de empatia entre os participantes. A história é responsabilidade de todos do grupo. As perguntas devem ter relação com os objetivos do CCP de diálogo. Elas devem ser pensadas, a fim de oferecer uma escuta ativa sobre o assunto, buscando conhecer os principais pontos de vista do participante sobre a situação-problema. A cada pergunta, há rodadas de contação de história sobre ela, ou seja, cada participante, ao fazer uso do Objeto da Palavra, o faz de forma a contar a “sua” história. Isso ocorre, a partir de perguntas feitas ao grupo pelo facilitador, de forma a serem respondidas individualmente, sempre na primeira pessoa.

As perguntas devem sempre propor aos participantes que foquem em sua vivência afetiva e emocional; dessa forma, o que acaba por produzir compreensão mútua entre os presentes e, por fim, facilitar a construção de sentido individual e coletiva. O *check-out* /Cerimônia de Encerramento é o momento em que se pergunta aos participantes como se sentem ao término do Círculo. O facilitador sempre é o último a responder, garantindo, assim, que os participantes possam expor livremente, seus sentimentos, ao término do Círculo, e, inclusive, se for o caso, sua insatisfação com o encontro. A diferença entre os sentimentos expressos pelos participantes, no início e ao final do CCP é a mais clara e simples maneira de perceber como aquele encontro impactou para cada um, e, por extensão, para o grupo como um todo. Por fim, a cerimônia de Encerramento que marca o término do CCP de diálogo.

Assim, a Cerimônia de Abertura, deve ser algo familiar para que o facilitador sinta-se confortável, mas, sempre, respeitando os participantes e suas diferentes visões de mundo. Novamente, a simplicidade é fundamental. Nesse momento, o facilitador ainda pode perguntar para um dos participantes se desejam realizá-la. Pode ser uma dinâmica, um exercício de respiração ou relaxamento, ainda que fale de improviso alguma coisa sobre a vivência, ou o facilitador pode trazer vídeo, mensagem, poema enfim algo que brinde aquele momento de finalização (PRANIS, 2010).

Durante o exercício da docência, a autora desse trabalho pôde promover e experienciar diferentes ações pedagógicas, com viés restaurativo. Uma delas, foi no curso de Medicina, no qual trabalhou com metodologia ativa, mais precisamente, com a Aprendizagem Baseada em Problemas (PBL)²². O círculo serviu de base didática para as ações empregadas. Assim, os círculos são utilizados como método ativo de aprendizagem, uma vez que, eles foram usados em todas as disciplinas, projetos e ações executadas na IES.

Entre os exemplos desse emprego, destaca-se a recepção dos calouros, realizada em círculos, intitulados “círculos de acolhimento e boas vindas,” nos quais, trabalha-se a história de vida de cada um até chegar na universidade. O laço criado entre os educandos ao socializarem aquilo que tinham de mais íntimo, foi relatado

²² PBL é uma metodologia ativa do inglês (Problem-Based Learning ou Project-Based Learning), em português Aprendizagem baseada em Problemas. O PBL é uma forma de aprendizado que estimula a pró-atividade e o aprimoramento pessoal em um grupo acadêmico por meio de discussões profundas de casos interdisciplinares.

por todos eles, durante a realização dos círculos. Segundo eles, esse laço serviu como âncora, ele deu conta do desamparo vivido pela troca de cidade, e na grande maioria, a troca de estado, e principalmente, das faltas do núcleo familiar e de amigos.

A adaptação de uma nova realidade, de um novo nível de ensino, enfim, de um ritual de passagem sem a presença das pessoas que até então, constituíram cada um enquanto sujeito, não é tarefa fácil. Os educandos relataram que, ao escutar a história de vida uns dos outros, puderam se identificar com algumas delas, ou ainda, puderam ser solidários com outros. O exercício da escuta empática, da identificação, do respeito às diferenças praticados nos círculos realizados foi promotor de laços entre todos. Ao perceber que não estavam sozinhos nas vivências de desamparo, eles encontraram forças para continuar a caminhada que iniciavam.

Reconhecer-se no outro, nas suas semelhanças e diferenças é um ato genuinamente humano. Nesse ato nasce a solidariedade, a empatia e o encontro. Ao se consertar, ao estar no laço, há espaço para a reconexão, também, do sujeito com ele mesmo. A experiência foi sendo (re)editada, ao longo do semestre, na continuidade dessa atividade. Também nos encontros com a rede de atenção à saúde do município, no desenvolvimento de tópicos do plano de ensino, nas avaliações, entre outros.

Destaca-se que a adaptação do círculo de CCP, foi organizada, respeitando os preceitos gerais da JR, como respeito, voluntariedade, autonomia, encontros circulares, entre outros. Porém, ele recebeu adaptação necessária ao contexto pedagógico e acadêmico. Esse mesmo formato já havido composto as ações docentes da pesquisadora em outros espaços e formações acadêmicas. Porém em IES pública, foi a primeira experiência.

As ações que possuem como base a implementação da justiça social, como entende-se ser o caso da JR, devem ser pensadas em toda sua complexidade e singularidade. De um ponto de vista teórico, a JR ainda é uma temática em construção no Brasil. A forte influência das experiências internacionais, ao mesmo tempo que balizam e legitimam o processo em construção, não devem ser reproduzidas, sem fazer a necessária adequação a nossa realidade política social e educacional. Diante disso, é preciso construir um escopo teórico e prático, atravessado pelas especificidades nacionais, regionais e individuais.

A comparabilidade com as experiências internacionais, apresenta pouca ou nenhuma evolução ao desenvolvimento da cultura restaurativa, que propõe-se nesse

trabalho. Tal qual postula Scuro Neto (2000), acredita-se na necessidade de se construir um delineamento rigoroso e validação quando o assunto é JR. Scuro Neto (2000, p. 03) , acredita que é preciso construir “metodologias legítimas e padrões científicos consagrados não apenas contar com as boas intenções”.

Nesse sentido, ancora-se as intenções à visão do autor, uma vez que, nesse tempo de estudo e trabalho com a temática da JR, a busca por construir, validar e adequar os processos restaurativos aos diferentes contextos de aplicação, é uma constante. A academia se torna parceira para dar conta dos diferentes desamparos, vividos na experiência profissional e acadêmica sobre a temática. Assim, num misto de “militância”, “ativismo”, e construção teórico/científico para que a temática assuma um lugar relevante na vida dos sujeitos e, para que a Cultura de Paz e não violência sejam vivas e ativas no mundo e nos cenários educacionais, propõe-se a conversa dessas experiências com a pedagogia , psicologia, filosofia, entre outras.

Ao longo do trabalho como facilitadora de círculos e mediadora de conflitos em diferentes espaços, como judiciário, escolas, rede de atenção a saúde e até mesmo como recurso aprendidos, vivo essa experiência. A partir desse movimento pedagógico, é preciso fazer o exercício de aceitar e refutar as teorias, ao ir construindo uma concepção própria para a compreensão da JR. Ela gesta da experiência, da inquietação, do desejo, e nesse contexto, pensa-se a JR como: “um processo, no qual as pessoas se reúnem movidas pelo desejo de produzir sentido para suas vivências, sendo elas, conflitivas ou não, através do exercício do diálogo, da escuta e do com encontro com as diferenças. Ela é o processo, no qual o diálogo e a linguagem assumem a força motora, capaz de apalavrar o sofrimento e a partir dele, contar uma história singular, promovendo assim, a não violência, numa cadeia sistêmica, evolutiva e transformadora. Nesse processo, o princípio filosófico da não violência, assume o lugar de aprendizagem pela firme recusa de promover uma contra- violência, superior e justificável às situações de conflito e/ou crise. Assim, acontece a busca do equilíbrio, a partir da própria situação de conflito e/ou crise”.

Uma percepção sobre os círculos que também nasce da experiência e da contribuição de diferentes teóricos é que :

“o círculo da JR é encontro de sujeitos em estado de coexistência que buscam a construção do afeto e de sentido para uma temática. Diante disso, é um processo ontológico que permite aos sujeitos estar-no-mundo e pertencer ao laço social. Ainda é processo de condução de ideias que se transformam na

orbita circular construindo e desconstruindo verdades através do diálogo e da linguagem”.

Pensar os processos restaurativos na perspectiva da educação escolar, é compreendê-los na sua relação com os diferentes processos de aprendizagem acontecidas nesses contextos. Nesse sentido, a aprendizagem assume a conexão com o outro e com sua alteridade. Com dimensão sistêmica, os processos promovem o deslocamento da condição individual do desenvolvimento para a dimensão social e afetiva do saber. Assim, a aprendizagem acontece na conexão com as diferenças, na qual o outro não é reificado, mas partícipe do desenvolvimento.

Por fim, uma condição indispensável e extremamente cara aos processos autocompositivos de transformação de conflitos, é o princípio da não violência. Nesse contexto, esse princípio atravessa os processos autocompositivos e dessa forma, torna-se importante conhecê-lo com maior profundidade teórica. Jean Marie Muller, a principal referência desse trabalho, acredita que a não violência é um princípio filosófico, para perceber toda e qualquer situação conflitiva. Assim, o capítulo que segue, busca discorrer sobre a não violência na concepções de alguns autores.

6 A NÃO VIOLÊNCIA COMO “FIRME RECUSA” À AÇÃO VIOLENTA: UMA CONCEPÇÃO FILOSÓFICA DE JEAN MARIE MULLER

“Creio que a verdadeira democracia só pode nascer da não violência”.

(Gandhi)

Para tecer qualquer tipo de (re)flexão sobre a não violência, é preciso compreender o termo em sua ambiguidade morfológica. Jean Marie Muller (2007), alega que a palavra não violência suscita equívocos e confusões, uma vez que, ela exprime uma negação, oposição e recusa. Assim, mantém inúmeras ambiguidades. Para Muller, essa ambiguidade instiga a encarar as ambiguidades da violência que, por vezes, oculta-se por comodidade. Dito isso, cabe dizer que se está diante de uma palavra- conceito e como tal, possui um sentido próprio e que vem sendo construído desde tempos remotos por diferentes autores. Nesse capítulo, relata-se algumas contribuições de autores com objetivo de compreender porque a não violência é um conceito que está na base de todo processo autocompositivo de transformação de conflitos. Logo a seguir, elege-se as contribuições de Jean Marie Muller, como autor referência para as contribuições desse trabalho.

A escolha por construir esse capítulo sobre o princípio da não violência, justifica-se pela necessidade do conhecimento específico sobre a temática. As formações e produções teóricas sobre os processos autocompositivos da mediação de conflitos e da justiça restaurativa indicam que a comunicação não violenta é técnica usada na construção da Cultura de Paz a durante realização de um processo autocompositivo (mediação e JR). Porém, apesar de se relatar que ela nasce do princípio da não violência, pouco ou nada se avança para conhecer em profundidade esse princípio.

Assim, o termo não violência de acordo com Muller (2007), tem sua origem na palavra sânscrita *ahimsa*, utilizada, originalmente, na literatura budista e hinduísta e da qual saiu sua tradução literal. Assim, o termo *ahimsa* contém em sua formação o prefixo “a” que indica uma negação e seguido por “*himsa*” que significa a ‘intensão de causar dano. Desse modo, esse termo significa “ausência de toda e qualquer intensão de violência, ou ainda é o “respeito em pensamento, palavra e ação por todo ser vivo” (p 52). O mesmo autor esclarece que, com relação a sua etimologia, o termo *ahimsa* pode ser traduzido por “i-nocência”. Para ele as traduções são análogas,

uma vez que “i-nocente”vem do latim *in-nocens* e o verbo *nocere* (fazer o mal prejudicar) que provém do *termo nex, necis*, que significa morte violenta, homicídio.

Dessa forma, para Muller não é possível usar a mesma conotação, uma vez que, para ele o termo inocente é remetido à ideia de que alguém pode não fazer o mal, mais por ignorância e incapacidade, do que por virtude. Para ele, a não violência reabilitaria a inocência como virtude do homem forte e como sabedoria do homem justo. Por fim, o *ahimsa* para Muller, apesar de expressar uma negação na sua origem, tem na sua essência, o dever de libertar o sujeito do desejo de violência e assim, bem mais que uma proibição ele representa uma exigência e um princípio. Ademais, o grande objetivo *do ahimsa* é a busca de um equilíbrio, a partir do próprio conflito, pois a violência em sua essência representa o desequilíbrio e a não violência é o retorno ao estado de equilíbrio rompido por uma comportamento e/ou uma ação.

Para Claret (1996), Gandhi destaca-se como o primeiro a aplicar a rejeição da violência como método de ação política. Segundo o autor, Gandhi deixa uma significativa contribuição de ordem pessoal à história da técnica não-violenta. Com as suas experiências políticas de não-cooperação, desobediência e desafio à ações políticas que considera violentas, ele inaugura a concepção de não violência como instrumento de transformação. Assim, Gandhi, ao usar sua abordagem não-violenta para lidar com problemas internos da Índia, salienta-se ainda, por combater a ocupação britânica em seu país, entre tantos outros.

Uma significativa contribuição de Gandhi foi sustentar que um regime de governo injusto, antidemocrático só se perpetua se existir uma cooperação, submissão e obediência da população a ele. Diante disso, a não-cooperação é de extrema necessidade para mudança desse contexto, e ela não necessita recorrer a violência. Para ele, não é possível empreender meios não violentos e não cooperativos com a violência posta, pois as estratégias são pensadas a partir desse paradigma.

Um exemplo que Claret (1996) relata em seu livro, no qual Gandhi trabalha com essa perspectiva, acontece em janeiro de 1930 quando ele, com a concordância do Congresso Nacional Indiano, elaborara um documento de não-cooperação as ações de submissão indiana ao *Raj* britânico²³. Nesse acordo, ele declara que seria uma

²³ **Raj britânico**, do hindustâni *rāj*, "reino". No tempo, corresponde a um período desde 1858, quando os direitos da Companhia Britânica das Índias Orientais foram transferidos para a coroa britânica,

violência continuar submetendo o povo indiano ao domínio britânico. Assim, ele refere que não poderiam adquirir sua liberdade por meio da violência, mas precisavam recusá-la não cooperar mais com a mesma. Dessa forma, ele propõe a desobediência civil, em forma de não pagamento dos impostos. Para ele, era uma forma de não aceitar, de resistir e promover o fim do domínio desumano, o qual viviam por parte dos britânicos. Esse fato, segundo Claret, dá início a construção da independência da Índia.

A não violência ao longo dos tempos, vem ganhando diferentes espaços e contextos. A Organização das Nações Unidas (ONU), tem uma definição para uma cultura de paz, na qual referencia a não violência como importante preceito. Assim, a ONU define a cultura da paz como um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados no respeito à vida, na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação. Além disso, a ONU também acredita nos potenciais da educação para desenvolver a cultura da não violência, do diálogo e da cooperação.

No preâmbulo da Organização da ONU destinado à educação, à ciência e à cultura (UNESCO), já se percebe a preocupação em estabelecer e manter a paz entre as pessoas. O destaque principal é a responsabilidade que deve-se ter, tanto pelo nascimento da guerra, quanto pelo estabelecimento da paz, assim destaca-se: "já que as guerras nascem na mente dos homens, é na mente dos homens que devemos erguer os baluartes da paz". Se Adorno (1985), atribui à educação a responsabilidade de que um novo Auschwitz não aconteça, é preciso pensar uma formação de professores que contemple valores e direitos humanos e com projetos continuados de cultura da paz nas escolas.

Porém, não obstante a isso, é importante entender que muitas vezes, a cultura de violência presente nas escolas é resultado de inúmeros tipos de violência(s). Entre elas, a física, psicológica, sexual, midiática, consideradas violências indiretas. Ainda existe a violência (s) estruturada, como a situação de miséria e pobreza em que se encontra grande parte dos educandos no Brasil. Assim, se os atores do contexto escolar que aprenderam a viver e reproduzir a cultura da violência, conforme alguns dados que se apresentam nesse trabalho, eles podem aprender a viver e desejar a

até 1947. Ano em que o Reino Unido passou a soberania sobre aquele território para os recém-criados Índia e Paquistão. A colonização britânica na Índia, mais tarde, serviria de modelo para a expansão alemã no leste europeu.

cultura da paz. Mas, um conceito de paz que considere os conflitos como iminentes à condição humana e representem as possibilidades de evolução do sujeito, desde que saibamos encaminhá-los por uma via positiva, de pulsão de vida. De alguma forma, essa via é a da não violência.

Diante disso, esse capítulo faz um pequeno recorrido sobre alguns autores que contribuem com a temática, apresentando as contribuições de Jean Marie Muller que é o autor referência sobre o princípio filosófico da não violência. Domênico Losurdo em sua obra “A Não Violência: Uma história fora do mito (2012,) alerta que após a publicação do ensaio de Benjamin em 1921, a filosofia do século XX passa a ter compromisso com a “não- violência”. Esse ensaio deixa claro que, mesmo a violência sendo empregada como “meio para fins justos,” ela não deverá ser mais aceita. O autor considera que o “século XX é marcado por guerras e revoluções que prometem, em modalidades diferentes, a realização da paz perpétua, ou seja, é marcado por violências, cuja motivação é erradicar, de uma vez por todas, o flagelo da violência” (LOSURDO, 2012, p 10).

Desse modo, para Losurdo (2012), é necessário refletir sobre o uso da violência, do poder, das guerras que prometeram a realização da paz, para se chegar a não- violência. Porém, ele alega que a história tem mostrado que a escolha pela violência tem sido, recorrentemente, usada como “a” maneira de lutar por direitos e manter o poder. Não obstante, relata a opção pelo uso da violência, acompanhada de justificativas para o que ele considera injustificável. Losurdo (2012), acredita que para desconstruir essas justificativas para o uso da violência como único meio, é necessário apresentar as experiências não violentas de conflitos que também fizeram parte da história da humanidade. Em conclusão, o autor ratifica que a não violência é um processo complexo e, alguns dos principais representantes da não violência como Gandhi, Hanna Arendt, entre tantos outros, tiveram algumas posturas fora desse contexto. Apesar disso, eles faziam oposição a uma violência revolucionária. Para ele, a ideia de não violência não exclui, totalmente, a violência em si, mas é a oposição a essa violência revolucionária.

Anteriormente, fala-se sobre a necessidade de os professores exercerem ações políticas no seu fazer educacional, acreditando que assim poderiam reverter alguns pontos em que a normativa não contempla nas cartas legais. Claret (1996), acredita que a não violência é uma ação política, na qual sempre é necessário pensar sobre o que somos direcionados a fazer. Cabe aqui, proceder uma relação com a

obediência à uma ação, sem realizar nenhum tipo de reflexão sobre ela, mesmo quando não se concorda. Pode-se citar a reclamatória dos professores sobre o engessamento das suas práticas às normativas, sem tomar nenhuma atitude para modificá-las. Ou ainda, com algumas atrocidades cometidas com a humanidade, como o holocausto, obedecidas, sem reclamar das práticas desumanas que se apresentavam. Para esse pensador, a não violência está presente na falta de reflexão e obediência ao poder estabelecido e perpetuado.

Martin Claret (1996), sistematiza alguns aspectos sobre o que ele considera uma “ação” não violenta. Com relação às características de uma ação não violenta, diz que ela não é passiva, não é inércia, mas uma ação não violenta. Essa ação pode ser exercida, por grupos políticos, individualmente, por um governo, entre governos, entre outros. Ela se apresenta de ordem econômica, social, política, pessoal, religiosa. Mas o que Claret (1996, p. 10), mais enfatiza é que “a ação não violenta não é uma tentativa de evitar ou ignorar a situação de conflito, mas uma resposta ao problema de como atuar efetivamente em política, especialmente como lidar efetivamente com o poder”.

Kurlansky (2013), postula que a não- violência é um conceito marginalizado ao longo dos tempos. Segundo ele, a não aceitação vem, exatamente, porque ela parte de uma concepção, genuinamente, revolucionária sobre violência, e como tal, assustadora. Para ele, a não violência é uma forma de questionar a ordem estabelecida de uma sociedade e, diante disso, a violência é percebida por ele como a “história de uma ideia perigosa” (KURLANSKY, 2013). Ele ainda estabelece que “o ponto de vista, amplamente, apoiado e raramente expressado, mas implícito, na maioria das culturas é que a violência é real e a não- violência é irreal” (KURLANSKY, 2013 p 17). O que leva a pensar que há, por vezes, um grande receio de se pensar alguma possibilidade para além da violência, mesmo porque, ao longo da história, se aprende que os grandes conflitos acabaram consagrado, como métodos dominantes de conquista e reconhecimento de territórios e ideias.

Porém, Kurlansky (2013), contesta que, apesar disso, houve grandes conquistas ao longo da história, alcançadas com a perspectiva da não violência, entre outros, eles cita desde Jesus Cristo, Buda e Maomé, até Gandhi e Martin Luther King Jr. Dessa forma, situa que, apesar de os conflitos (violência) ficarem reconhecidos, historicamente, como forma de conquistas de territórios e ideais, é possível olhar para

o lado da história no qual parece não ter alcançado tanto reconhecimento, ou seja, o da não- violência.

Pensar em não- violência, é compreender que há possibilidade para além da guerra, ou ainda, para encaminhamento de uma situação de violência para um campo onde a violência não será a resposta para própria violência. De acordo com Kurlansky (2013), as ações não violentas, ou ainda, as que dispensam a força física e não são sedimentadas nas soluções bélicas são tão ou mais eficazes que as guerras. Para o autor, as guerras, ao longo da história, não garantiram soluções para os problemas. Pelo contrário, elas foram reesponsáveis pela perpetuação de muitos deles. O mesmo autor ainda reflete sobre o papel que a guerra vem fazendo ao longo da história.

Para ele, a guerra serve aos interesses econômicos, as manifestações religiosas, entre outros. Por fim, a não violência ao olhar desse autor, é diferente do pacifismo, que não tem participação ativa na situação de conflito. Pelo contrário, prevê uma participação ativa sobre os conflitos, por que a mudança é pensada a partir da atuação na transformação das situações de conflitos, ou ainda, é através da ação sobre um conflito, que se provoca as mudanças.

A partir das contribuições de Muller (2007), há a possibilidade de se pensar a não violência numa perspectiva filosófica. Pois, para ele, quando o sujeito manifesta “a revolta do pensamento diante dos atos da violência, que promove sofrimento do outro,” está diante do ato fundante da filosofia. Desse modo, a recusa de toda legitimação da violência fundamenta o “princípio da não violência” (MULLER, 2017, p 12).

Nesse sentido, há uma recusa da violência, pensada como “necessária” e produtora de honra a quem as pratica. Muller confirma que essa violência se encontra legitimada, uma vez que, ainda permanece na sociedade a ideia de que é necessário responder a violência com uma contra violência. Tal qual os outros autores acima, Muller (2007) também faz referência a pensadores que se identificaram com a não violência. Assim, ao longo de sua obra ele defende “O princípio da não violência: uma trajetória filosófica,” ancorando-se entre outros, nas contribuições de Platão a Simone Weil, de Confúcio a Maquiavel, aprofundando-se em Éric Weil e nas ações Gandhi. Ao dialogar com esses autores, Muller vai sedimentando algumas contribuições e refutando outras, sendo que, para refutá-las, apresenta as lacunas percebidas nas contribuições dos autores com quem dialoga.

Muller (2007) defende, filosoficamente, as razões para a recusa da violência. Para tal, ele constrói fundamentos para consolidar a não violência como princípio norteador de seus estudos e de suas vivências. Além disso, esse pesquisador, quando militante dos preceitos da não violência, foi fundador e diretor do Instituto de Pesquisa em Resolução Não-Violenta de Conflitos (IRNC) da França desde 1987, aos dias de hoje. Ainda atua em missões de paz e estudos sobre não violência, ministra seminários na Universidade para a Paz da Costa Rica. Desde 1974, Muller trabalha em colaboração com o Movimento por uma Alternativa Não-Violenta (MAN), do qual ele é um dos membros fundadores e um dos facilitadores. Voltando aos fundamentos postulados pelo autor, tem-se que, a não violência, visa esgotar a violência na fonte, por meio de uma mudança de atitude ética e consistente, calcada no entendimento de que a compreensão da não violência é feita a partir da compreensão da própria violência.

A cultura da violência para Muller (2007), necessita recorrer a uma construção racional, para justificar todo e qualquer uso de violência. Dessa forma, a imagem representada vela o que de mais genuíno está por trás dos atos de violência que o autor denomina de “desumana e escandalosa”. Dessa forma, ao construir uma representação aceitável para a violência que a valorize positivamente, o maior objetivo é banalização da própria violência.

Todo esse processo de banalização, acaba por desconstruir a racionalidade de que a violência deve ser declarada à margem da lei e promovê-la a estar em conformidade com a lei, a norma, enfim o interdito. Como produto final desse processo, tem-se a violência explicada, banalizada e sem nenhuma interdição intelectual para seu uso. Uma das funções do desenvolvimento e da evolução humana, é a simbolização da lei, ou ainda, ir desprendendo-se, gradualmente, da lei que vem de fora e adquirindo autonomia pelas escolhas e ações. Muller, com mérito, destaca que o homem é um ser racional e como tal deve desenvolver estratégias para se libertar das amarras de culturas, como a da violência, por exemplo, e diante disso, ir construindo seu pensamento, sua moral, sua filosofia de vida.

Nesse sentido, a justificação do “uso razoável da violência” (MULLER, 2007) não entra no rol das ações aceitáveis e se destina ao lugar hediondo. Ao partirmos do pressuposto que há uma cultura da violência que é ensinada ao longo de nossa existência como virtude do homem forte, haja vista que, o homem que volta da guerra é considerado herói e a história é sempre contada pelos vencedores, como postula

Weill, a recusa sempre será um movimento doloroso e contra-a-cultura. Diante disso, romper definitivamente com essa cultura é um movimento de “vir a ser” uma vez que precisa ser “apreendido.”

A partir da premissa de que a não violência é um “processo” de aprendizagem, Muller (2017), alerta que é preciso experienciar o processo, tanto de violência, quanto de não violência, para que seja possível construir um pensamento racional sobre ela. Nesse foco, ele entende que a não violência não pode ser pensada, se for não vivida. A filosofia da não violência só passa a ser inteligível através da ação, do experimento no próprio corpo. Assim, ele argumenta que o sujeito só pode ser alguém não violento quando se torna um “militante” da causa. E, nesse contexto, lança mão da separação de importantes conceitos para compreender tanto a violência, quanto a não violência. Entre eles, destaca os conceitos de conflitos, agressividade, luta e coerção. O grande diferencial do autor sobre esses conceitos, é que para ele, não se deve incluir a violência na base desses conceitos. Ao incluir a violência na base dos conflitos, Muller acredita que a força, a luta e a agressividade alcançam outra dimensão, diferente do original que seria a justiça entre os adversários.

É a partir da inclusão da violência no âmbito do conflito que se distorce toda função deste e de seus componentes (força, luta, agressividade e coerção), quando deixa, assim, de cumprir sua finalidade, que é estabelecer a justiça entre os adversários. E aqui cabe a lembrança das ideias levinasianas de que a justiça também é o direito à palavra. Diante disso, Muller (2007), passa a adotar a não violência como princípio filosófico e constitutivo para trabalhar com a violência. Com isso, ele visa a desnaturalização e desbanalização do discurso do uso da violência para combater a própria violência. Cabe salientar que a não violência é o exato oposto a isso.

Nessa visão, a não violência tem o propósito de expressar um maior realismo em relação à violência, uma vez que, ela requer uma avaliação precisa de seu alcance, de sua tessitura não tem vida própria, já que, ela sempre é produto e produção do homem, dessa forma ele é sempre responsável por ela. Esse olhar, segundo o mesmo autor, ajuda a compreender que não se pode perceber a violência apenas pelo lado de quem a cometeu. É preciso ampliar a compreensão. Muller alerta que, ao olhar apenas para quem praticou a violência, corre-se o risco de se enganar quanto a natureza da ação violenta.

Esse olhar acaba dando início ao processo de legitimação da violência, compactuando com a ideia de que os meios justificam os fins. Para ele, ao definir e

compreender a violência pelo lado de quem a sofre, permite perceber uma concepção que inclui o meio utilizado e não apenas o fim invocado. Nessa compreensão Muller (2007, p 31) entende a violência como: abuso da força; contudo, é preciso dizer bem mais que isso: a violência, por si mesma, é um abuso; o próprio recurso à violência é um abuso. Abusar de alguém significa violentá-lo. Toda violência, imputada ao homem, é uma violação; violação de seu corpo; identidade, personalidade, humanidade. Toda violência é brutalidade, ofensa, destruição, crueldade. A violência atinge sempre o rosto que ela deforma com o reflexo do sofrimento; toda violência é uma desfiguração. Fere e deixa a marca profundas na humanidade de quem sofre.

Mesmo descrevendo a violência do ponto de vista de quem a sofre, Muller (2007), também compreende a violência do lado de quem a exerce. Para ele, o homem ao fazer uma reflexão sobre suas ações violentas “descobre-se violento” (p 32). Para Simone Weil (1979), do ponto de vista de uma guerra, de uma violência, vencedores e vencidos são irmãos numa mesma miséria. Diante disso, a violência como fenômeno humano não deve ser compreendida na sua atuação restrita, mas sempre na sua amplitude, na sua forma plural.

Outro fator destacado por Muller (2007) é sobre a compreensão da violência nascida da revolta dos oprimidos que vivenciaram uma situação de injustiça. A não-violência, apesar de condenar esse tipo de violência que vem da opressão, ela também atenta para o cuidado e a inclusão das suas vítimas na produção de sentido sobre a violência “sofrida”. Assim, ela reserva um cuidado singular para os causadores e responsáveis, pelas injustiças e para suas principais vítimas. É preciso ter claro que, inúmeras vezes, a violência é instigada para se obter privilégios e diante disso, reconhecer os oprimidos. Importante, sem dúvida, para que se possa através da solidariedade, permitir que eles se libertem da sua própria violência.

Muller (2007), acredita que na maioria dos casos, a violência dos oprimidos nasce pela busca de um lugar de existência. Para ele, essa violência é mais um “meio de expressão do que um meio de ação, é mais a reivindicação de uma identidade do que busca por uma eficácia” (p. 33). Assim, o uso da violência é um meio de não aceitação do fato de serem ignorados, excluídos, invisíveis. A exclusão da comunicação pela palavra reverbera em formas de comunicações que se materializam pela via da violência. Ela é a própria linguagem negada, que assume outra forma, ou seja, a da violência. Afinal, “usar de violência é sempre obrigar o outro a calar-se, e privar o homem de sua palavra é privá-lo de sua vida” (MULLER, 2007, p 30).

Diante de toda violência sofrida ou promovida, é preciso que aconteça uma elaboração humana, uma produção de sentido sobre ela e sobre suas consequências. Esse exercício de reconhecimento e, principalmente, o papel que cada um assume diante das ações violentas, com certeza, produz uma consciência racional sobre como se portar diante disso. Para Muller (2007), quando o homem interpreta a violência como um processo prejudicial que fere a sua humanidade e a humanidade do outro, ele precisa constituir, racionalmente, uma resposta para isso. Ele refere que ao longo da vida, aprende-se formas de lidar com a violência. A filosofia da não violência está ancorada na resposta que refuta, veementemente, a contra violência como resposta, porque acredita que a violência continua violência e portanto injusta, cruel, desumana e injustificável, seja qual for o fim a que se propõe.

O uso da contra violência pode ter efeitos imediatos e remeter a falsa ideia de resolução de conflitos e de que haja diminuição do peso da violência na história como refere Muller. Ao confirmar isso, o diz que, ao longo do tempo o que se vê é o retorno da violência como consequência negativa em efeitos secundários o que vem aumentando os níveis de violência no mundo. Assim, segundo ele, é preciso pensar a não violência como ação que oferece maiores garantias para preservar o futuro da história. Para tal, é preciso perceber as sutis diferenças nas ações de quem optou pela não violência. Uma delas, é com relação a sua postura, por exemplo, aquele que opta por uma postura passiva, ante a violência não optou pela ideias da não violência, mas sim, manteve-se fiel à postura da violência. As palavras de Muller, ressaltam que, decididamente, a violência é uma utopia. Em sua etimologia, u-topia é aquilo que não existe em lugar algum. Ora, precisamente, se a violência existe em toda parte, em parte alguma atinge o fim que pretende justificá-la. Jamais, em lugar algum, a violência concretiza a justiça dos homens, jamais em lugar algum a violência trás a solução humana aos inevitáveis conflitos humanos que constituem o tecido da história (grifos do autor) (p. 251).

Diante disso, critica, radicalmente, qualquer resposta violenta à violência. Muller considera a exigência da não violência anterior e superior ao desejo de violência. Porém, afirma que é necessário o confronto com a realidade da violência para construir uma resposta possível a ela. Dessa forma, o comportamento frente às situações de violência é aprendido, uma vez que, ele não representa a conclusão de um raciocínio e de uma dedução mas uma opção racional pela razão. Nesse sentido, sustenta-se a lógica de que se a violência é um comportamento

possível de ser aprendido, é pela via pedagógica que esse trabalho aposta no princípio filosófico da não violência como uma opção viável ante a violência em curso nos espaços escolares.

Essa opção pela razão está na essência da dinâmica da não violência, pois ela simboliza o momento em que o sujeito compreende o sentido da vida na recusa às respostas violentas para a violência. Essa ação estrutura a própria humanidade do sujeito, que não se permite mais ocupar o lugar da subserviência exigida pela violência e apreendida por aquilo que Muller nomeia cultura da violência. Assim, “não se trata apenas de recusar-se a legitimar a violência, é preciso também deslegitimá-la (MULLER, 2007, p 49). Portanto, para invalidar a lógica da violência, Muller acredita que devemos começar por romper com tudo aquilo que, em nossa própria cultura legítima e glorifica a violência como uma virtude do homem forte.

Contemporaneamente, encontra-se em algumas afirmações à essa legitimação. Nas frases, “bandido bom é bandido morto”, “cidadão do bem”, “bandido tem que apodrecer na cadeia”, “menor infrator” tem que responder como adulto”, por exemplo, encontra-se o retorno da barbárie por um meio excludente e violento, veiculado livremente, sem que muitos a reneguem pela tamanha violência que transmite. Abrir mão da cultura da violência estabelecida, requer a sutileza de perceber a violência em ações e linguagens já estabelecidas e legitimadas. Torna-se, por isso, importante perceber na própria linguagem e ações cotidianas, possíveis sofrimentos que, eventualmente, causa-se aos outros.

O âmbito escolar é solo profícuo para violências legitimadas no discurso da “autoridade” e, explicadas como necessárias aos processos de desenvolvimento humano. Em nome da ordem no/do ambiente, muitas vezes, os professores abrem mão do autoritarismo nos domínios sociais. Nesse caso, o horizonte formativo escolar, pela legitimação dos códigos e leis que os fundamentam. Assim, a legitimidade se apresenta como uma força externa que se desencontra daquilo que Arendt (2000) acredita, ou seja, que a autoridade é incompatível com a coerção e o uso da força.

A autora elabora essa abordagem nos contextos totalitários, instalados na primeira metade do século XX, nos quais, ela atua na defesa e garantia de direitos das pessoas que passam a ser desconsiderados pelo sistema. Nesse contexto, Arendt(2001), sedimenta a ideia de que a autoridade e poder são fenômenos da vida política, que não podem ser instrumentalizados em benefícios individuais, ou ainda,

para obter benefício da ordem privada. Para a autora, o poder é uma ação política que representa uma instância própria na qual o fim está em si mesmo.

Arendt (2001), acolhe a ideia de que o poder pelo poder não é a fonte da autoridade, uma vez que ela, vai além e transcende àqueles que estão no poder. Porém, a autoridade é fundada e legitimada em um processo que passa por relações ambíguas, ou ainda, ela é considerada um processo que também passa pelas relações de força. Apesar disso, essas relações não são excludentes, pois há uma tensão produzida nessas forças. Essa tensão valida a relação construída na diferenças que evolui para a validação legal desse estatuto da diferença. Em outras palavras, uma relação entre autoridade e legitimidade. A percepção de autoridade, transmitida por alguém, deve pressupor as diferenças de força. Ela deve conter elementos produzidos na experiência de alteridade e de relação de dominação.

Quando as relações afetivas atravessam a construção da autoridade, e a percepção de força e alteridade se coadunam, em um movimento constante, extrapola a relação de dominação e sedimenta a alteridade. Nesse contexto, a cultura da violência não rompe com a força e o poder. Ao contrário, ela responde a isso com violência superior e explicável. Entretanto, ao invés disso, a não violência representa a perda do medo das figuras de poder e o alcance da autonomia das suas ações. Para tal, é preciso lançar mão daquilo que Hegel (2001), acredita ser necessário para superar o medo da autoridade, ou seja, de que é preciso trazer para perto as figuras de autoridade para perder o medo delas.

Essa aproximação, que nomeia-se aqui de relações de afeto, diminui a onipotência das figuras de alteridade e promove autonomia. Essa ruptura não acontece, sem certa dose de sofrimento, uma vez que, o processo de romper com a cultura da violência significa romper com algo nosso, que nos foi dado ao longo do desenvolvimento humano. Assim, para recusar um legado herdado, como nos refere Muller “uma herança sagrada”, é necessário desejo de sair da lógica da violência renegando sua fidelidade a ela. Para Muller (2007), esse processo exige elaborar o processo de ruptura e de fidelidade. De ruptura, porque segundo ele, é preciso compreender e reconhecer que nossas ações e comunicações são atravessadas pela cultura da violência. E com relação à fidelidade, ele acredita que é preciso romper com a fidelidade e com a violência, quando a reconhecemos em nossas vidas. A legitimação filosófica da não violência é atravessada pela relação do homem com o outro frente as situações de violência. Dessa forma, a opção pela não violência

representa aquilo que Muller nomeia como o “acontecimento primordial que inaugura o conhecimento filosófico”, assim:

A arquitetura que inaugura a filosofia simultaneamente como a ontologia - conhecimento do ser-, como a ética – conhecimento do bem -, como a metafísica – conhecimento do absoluto -, assenta-se na exigência da não violência. É essa exigência que dá sentido e transcendência à vida do homem (..) A não violência não é uma filosofia possível, nem uma possibilidade da filosofia. Ele é a estrutura da filosofia. Nenhuma filosofia é possível sem afirmar a incontestabilidade da exigência da não violência sem afirmar que ela é a expressão irrecusável da humanidade do homem que é constitutiva do humano no homem (MULLER, 2007, p 50).

A exigência da não violência constitui o homem, naquilo que lhe torna um sujeito racional. Portanto, ela permite produção de sentido da vida humana, uma vez que, permite a (re)flexão e (re)organização da condição humana frente à barbárie. Como exigência filosófica, esse princípio trabalha com a deslegitimação das ações violentas. Afinal para Muller, toda filosofia que não deslegitima a violência, ou ainda, não escolhe pela não violência, não cumpre com seus objetivos fundantes e norteadores. Esses, são a busca de um equilíbrio através do próprio conflito, uma vez que, o primeiro processo é o reconhecimento que há um conflito e, diante disso, ele não pode ser excluído e sim, produzido novo sentido à ele que não seja o de usar uma contra violência “superior” e “justificável”²⁴.

Transpondo esse assunto para o contexto escolar, encontra-se solo profícuo e necessário a seu desenvolvimento, uma vez que, o mesmo é permeado por conflitos que são imanentes, tanto ao desenvolvimento humano quanto as suas relações. Assim o subcapítulo que segue, se propõe a discorrer sobre aspectos da contemporaneidade, quanto a não violência como motor de diálogo, como “um” recurso à violência.

Ratifica-se que Muller (2007), propõe a construção de uma sociedade, que não esteja estruturada sob uma cultura de ações violentas. Para tal, apresenta alguns pilares para construção de uma sociedade não violenta. Cita a recepção ao conflito, a coordenação, a arbitragem e a mediação de conflito, um conceito muito caro à presente tese. Apresentados alguns autores e suas contribuições sobre a não-violência, chega-se a Marshal Rosenberg e seu conceito de Comunicação-Não-violenta (CNV) que apresenta, em sua origem, a possibilidade da não violência.

24 Grifo nosso para indicar a relevância dos termos.

Assim, o item do capítulo que segue dedica-se a discorrer sobre a Comunicação não-violenta nas contribuições do autor supra citado.

6.1 COMUNICAÇÃO NÃO VIOLENTA: UMA POSSIBILIDADE DE CORPORIFICAÇÃO FILOSÓFICA DA NÃO VIOLÊNCIA

O termo CNV foi criado por Marshall Rosenberg na década de 70. Rosenberg, um renomado psicólogo americano, nasceu em Canton, Ohio, em 6 de outubro de 1934 e faleceu em Albuquerque em 7 de fevereiro de 2015. Ele, um estudioso do “comportamento humano violento”²⁵ em diversos contextos sociais, motiva seus estudos, inicialmente, por suas experiências pessoais. Segundo ele, atravessadas por diferentes violência(s). Ao nascer em uma família judia, de poucos recursos financeiros, ainda criança sofre preconceito, uma vez que, o antissemitismo era extremamente presente nos EUA.

Essas experiências dão início às grandes indagações que levou para a vida pessoal e mais tarde, profissional, como por exemplo o porquê de algumas pessoas tratarem outras com crueldade e violência. Na graduação em Psicologia, Rosenberg logo se interessa pela psicologia humanista de Carl Rogers. Mais tarde, ao obter seu PhD em Psicologia Clínica da Universidade de Wisconsin em 1961, estreita relações com o seu mentor e tornam-se grandes amigos. Em 1966, recebe o grau de "Diplomate" do Conselho Americano de Examinadores em Psicologia, e mesmo iniciando sua carreira profissional com uma clínica bem sucedida, seu desejo de conhecer mais sobre as causas da violência o influenciaram a deixar a clínica privada.

Nesse período, preocupa-se em construir métodos que pudessem reduzir as formas de violência e estimular habilidades de pacificação. Sua inquietude com métodos tradicionais de compreensão e intervenção psicológica em sua experiência clínica e outros contextos, são os impulsores a criar o método próprio de resolução de conflitos. Para ele, a forma como aprende-se a comunicação tradicional, apresenta uma tendência a conter elementos de violência e negar os sentimentos que perpassam a situação.

²⁵ Expressão literal do autor Marshal Rosemberg.

No início dos anos 60, em plena sintonia com movimentos dos direitos civis da população negra americana, Rosenberg inicia seus trabalhos como orientador educacional em escolas e universidades, que abandonavam a segregação racial. Foi nesse pano de fundo, somado com suas experiências pessoais e profissionais que Rosenberg dá início à criação do projeto, que alcança diferentes espaços e lugares de forma pacífica, escolas e instituições públicas durante os anos sessenta. Por fim, ao longo dos anos, Rosenberg e sua equipe criam sistemas de apoio à vida nas relações intra - e interpessoais, com administradores escolares, professores, profissionais de saúde, policiais, mediadores, sistemas jurídicos, gerentes de empresas, detentos e guardas, líderes religiosos judeus, cristãos, budistas e muçulmanos, autoridades governamentais e outros. Dessa forma, trabalhando nesse paradigma, ele produz pesquisas e trabalhos práticos em mais de sessenta e cinco países. Entre eles, a Sérvia (Europa) e Ruanda (África), que estavam em franca destruição pelos efeitos das guerras.

As contribuições de Rosenberg têm relação dialogal com um dos autores que constroem, conosco, essa proposta, Walter Benjamin. Ao mesmo tempo em que ele defende uma violência divina, refere-se ao mandamento bíblico “não matarás”. Nesse âmbito, usa citações do próprio evangelho, para sustentar a necessidade de não violência. Entrementes, afirma que há possibilidade de solucionar conflitos de forma não violenta, e sustentando que a solução estaria nas relações primárias entre pessoas, baseadas na confiança, no amor na paz e em outras qualidades. Um acordo não violento para ele encontra-se em:

(...) toda parte, onde a cultura do coração deu aos homens meios puros para se entenderem. Aos meios legítimos e ilegítimos de toda espécie – que são, todos, expressão da violência – podem ser confrontados como meios puros os não violentos. A atenção do coração, a simpatia, o amor pela paz, à confiança e outras qualidades a mais são seu pressuposto subjetivo (BENJAMIN, 1986, p 168).

Como refere-se anteriormente, Marshal Rosenberg, em sua trajetória de vida, depara-se com a violência bem próxima a ele e sua família. Entretanto, ele refere que duas questões fazem parte das suas preocupações durante sua vida, são elas: “o que acontece para haver o desligamento da natureza compassiva, levando ao comportamento violento e baseado na exploração das outras pessoas? E, inversamente, o que permite a algumas pessoas permanecerem ligadas à sua

natureza compassiva, mesmo nas circunstâncias mais penosas?” (ROSEMBERG, 2006, p 19).

Enquanto ele se preocupava em compreender quais os fatores que se distanciavam da natureza compassiva, encontra na linguagem, a resposta para suas indagações. Diante disso, sedimenta o papel crucial da linguagem e do uso das palavras em seus postulados. A partir daí, Rosenberg (2006), propõe uma abordagem específica de comunicação fundamentada na fala e na escuta. Segundo ele, nessa habilidade é possível fazer renascer a “compaixão”²⁶ natural entre as pessoas. A essa abordagem, ele denomina de CNV, sendo que, o termo não violência ele relaciona nas contribuições de Gandhi. A perspectiva de não violência de Gandhi, percebe as pessoas com natureza compassiva, ou seja, a violência longe do coração.

A CNV, promove, então, o desenvolvimento de habilidades, como o falar e ouvir pressupõe que as pessoas consigam expressar suas necessidades e angústias. A CNV é um processo de entendimento que facilita a harmonização de suas necessidades com as necessidades de outras pessoas, de uma maneira empática envolve, inicialmente, uma mudança de foco, que sai de nossos erros e dos erros do outro, e vai atender as necessidades de todos. Por outro lado, é essencial aprender uma linguagem que nos permita construir uma relação de confiança com o próximo. Uma linguagem que aumente a disposição de cooperar e apoiar um ao outro.

A ontologia da relação, fundamenta-se para uma antropologia que se encaminha para uma ética do inter-humano. Diz-se, então, que o homem é um ente de relação ou que a relação lhe é essencial ou fundamento de sua existência." (ROSEMBERG, 2006. p. 29). Para Rosenberg (2006), quando se emprega essa linguagem, julga-se os outros e seu comportamento, enquanto houver a preocupação com o que é bom, mau, normal, anormal, responsável, irresponsável, inteligente, ignorante, entre outros. Quando é usada tal linguagem, aflora o pensamento e a comunicação em termos do que há de errado com os outros para se comportarem desta ou daquela maneira, ou ocasionalmente, o que há de errado consigo mesmo, para não compreender ou reagir do modo que gostaria.

A atenção humana se concentra em classificar, analisar e determinar níveis de erro, em vez de fazê-lo no que o sujeito e os outros necessitam e não estão obtendo.

²⁶ Termo “compaixão” para Rosenberg pode ser entendido como sinônimo de “sentir com”. Para ele a compaixão é um sentimento inerente a todo ser humano, e somente quando não se consegue identificar ferramentas mais eficientes para satisfazer às necessidades é que se recorre à violência.

Então, para melhorar a comunicação, Rosenberg (2006), a organiza em quatro componentes, que juntos, formam o que ele chama de CNV. São eles: a observação, o sentimento, a necessidade e o pedido. A observação proporciona espaço para identificar a necessidade, através de uma observação isenta de julgamentos ou críticas, há maior possibilidade de identificação da necessidade e do sentimento envolvido na situação de conflito. Já o sentimento, revela como a pessoa se sente com relação ao que se observa, objetivando melhor compreender a necessidade do outro e pensar, então, no pedido que atenderá a essa necessidade. O pedido é o último componente do ritual proposto pela CNV, nas práticas de restauração de um conflito; nele, há previsão de ações concretas para atendimento das necessidades (ROSEMBERG, 2006).

De acordo com Rosenberg (2006), a CNV pode ser usada por diversos segmentos da sociedade, tais como escolas, comunidades, na segurança pública, nos grupos religiosos, nas empresas, entre outros. Os princípios da CNV são utilizados em diferentes projetos de JR, entre eles o Projeto Justiça Para o Século 21: Instituinto práticas restaurativas (BRANCHER, 2008). Por fim, de acordo com Rosenberg (2006) todo ato de violência é a manifestação trágica de uma necessidade não atendida”.

Dessa forma, produzir sentido para uma situação conflitiva é a possibilidade de entender qual a necessidade do sujeito foi negligenciada na vivência conflitiva. A mediação, através de seus preceitos e práticas se propõe a perceber e atender as necessidades de todos os envolvidos. Nessa situação, prevendo que todos saiam melhores do que antes da vivência conflitiva, Warat (2004), fala em renunciar a interpretação, entretanto, é referente a não dar sentido ao conflito do outro.

A hermenêutica trabalha com a interpretação do contexto que o autor fala, mas sempre na tentativa de chegar, o mais próximo possível, do que o outro (autor) quer falar. Herman (2002, p 37), diz que “o homem compreende o mundo num projeto interpretativo que se efetua pela linguagem”. A mediação de conflitos e a JR, por sua vez, compreendem o lugar do outro nesse processo; eles sustentam que não é possível interpretar pelo outro, pois cada um usa seus recursos psíquicos, sociais, culturais, históricos, entre outros, para realizar sua interpretação dos fatos.

A mediação não elimina a interpretação, mas preserva a certeza de que esse é um processo individual, porém necessário. Assim, proporciona espaço seguro para o sujeito realizar seu círculo hermenêutico por completo. O ato de compreender dá sentido à existência do sujeito. Para Gadamer (2002), a interpretação definitiva não é

uma questão de método. Para o autor, ela é uma questão que está ligada à existência do intérprete. Interpretar, nesse sentido, tal qual para a mediação de conflitos de Warat (2004), não se restringe à descoberta do certo ou errado, exato ou correto sentido do texto ou da situação, mas do exame das condições em que ocorre a compreensão e da produção de sentido que foi produzida por ele.

Por fim, a CNV é compreendida como uma ferramenta na/da/para a transformação das situações de conflitos com o objetivo de resgatar o que há de mais genuíno nas pessoas, como as emoções, os valores e capacidade de expressão, pois a linguagem assume fundamental importância na CNV (ROSENBERG, 2006). Esse trabalho aposta no princípio filosófico da não violência, como uma contracultura à própria cultura da violência, estabelecida ao longo dos tempos. Ainda acredita na necessidade de adotar-se uma comunicação que privilegie a não violência nas relações humanas e, diante disso, apresenta a CNV como “uma” possibilidade para isso. O item do capítulo que segue, procura construir “um lugar” na formação docente para que esses conceitos possam “vir-a-ser” uma “realidade pedagógica”.²⁷ Dessa forma, elege-se a Educação Social, com recorte específico para a Pedagogia Social, como *locus* de desenvolvimento e efetividade dessas temáticas.

6.2 A EDUCAÇÃO SOCIAL E A PEDAGOGIA SOCIAL: UM “LUGAR” PARA A MEDIAÇÃO DE CONFLITOS, JR E NÃO VIOLÊNCIA NA FORMAÇÃO DO PROFESSOR

A educação social situa-se num ponto de confluência entre o educativo e o social e pode ser entendida como espaço de intervenção prática, como resposta às necessidades genuínas da realidade dos sujeitos e dos territórios, no quais estão inseridos. Ela representa uma concepção transformadora e emancipadora de qualquer ação educativa, calcada no conhecimento dos direitos humanos, da diversidade (s), das especificidades das relações horizontalizadas, como lugares essenciais na experiência educadora.

Ao pensar a educação como um ato político, tal qual preconizou Paulo Freire (1991) a compreendemos atravessada por princípios e valores, que segundo ele,

²⁷ Grifo da autora para a expressão cunhada, com o objetivo de salientar a necessidade de se contruir esse lugar.

denotam uma visão de homem, de mundo e de conhecimento. Nessa compreensão sistêmica de educação, fica imanente o olhar antropológico em sua inteireza e complexidade tal qual entende Gadotti (2012). De acordo com esse autor, há a necessidade de ações pedagógicas múltiplas, a tal ponto de ser preciso falar em “educações”. Para ele, mesmo diante da pluralidade, quando se fala de educação, não há necessidade de uma tutelar a outra, uma vez que, cada uma tem uma história singular. Ainda porque numa visão emancipadora de educação, mesmo tendo campos distintos, ambas devem contribuir com a mesma causa. Nessa lógica, é preciso propor mudanças e com elas transformar realidades, sempre compreendendo que o processo educacional carrega consigo a singularidade humana.

As práticas de educação são históricas e milenares em diferentes sociedades e seus membros. Dessa forma, é possível revisitar esse caminho por diferentes vertentes teóricas. Porém, diferente das experiências históricas, a Educação Social, assim como a Pedagogia Social, ainda são recentes e incipientes no campo acadêmico. As *práxis* educativas dos movimentos sociais, das Organizações Não Governamentais (ONG) e do Terceiro Setor, parecem não encontrar um diálogo teórico/metodológico profícuo com a academia e com a produção de sentido sobre elas.

Diante disso, trabalhos que promovam essa experiência são de grande importância social, pessoal e comunitária, tanto para a Educação Social, para Pedagogia Social, quanto para a academia. Nesse capítulo, usa-se as contribuições de Paulo Freire como uma das principais referências brasileiras, somando-se, Moacir Gadotti, Roberto Silva, Antônio Carlos Gomes da Costa, Maria Estela Santos Graciani, Geraldo Caliman, entre outros, para construir sentidos à essas temáticas. Paulo Freire é considerado uma referência mundial nos primórdios da educação popular e, conseqüentemente, da educação social. Ele usou os elementos da cultura popular como base educacional nas suas ações. O uso desses elementos também são o tronco base da educação social. Assim, apesar de não ter cunhado o termo “educação social” ele oferece bases epistemológicas, tanto para compreensão do fenômeno, quanto para suas práticas (GADOTTI, 2012).

Ao fazer essas considerações, é importante salientar que a concepção das referências são, genuinamente, brasileiras, uma vez que está atravessada pelo pensamento pedagógico de Paulo Freire. Expoente que promove reflexões profundas na educação brasileira e mundial. Freire, apesar de não ter referido o termo a

“educação social” em seus estudos, como referiu-se anteriormente, ele apresenta fundamentos basilares para tal, naquilo que considerava educação popular, comunitária e social, oriundas do mundo da vida, dos movimentos sociais e populares. Sua perspectiva libertária, emancipadora e de desenvolvimento da autonomia dos sujeitos, entre tantas outras, são troncos comuns tanto da educação social quanto da pedagogia.

Gadotti (2012, p. 22) refere que a educação popular se constitui na contribuição teórica mais importante da América Latina e importante ao pensamento pedagógico universal. O autor também argumenta que as contribuições de Freire, tanto para educação social, quanto para a Pedagogia Social, não restringem-se a uma determinada obra, pois estão imbricadas em todo o seu pensamento e obras. Essa aproximação com a teoria freireana está imanente aos propósitos da educação social, quando se percebe que ela precisa estar articulada com a sociedade para ter sentido, ou ainda, quando ela precisa transformar a sociedade, produzindo mudanças significativas a seus atores, principalmente, àqueles marginalizados e desamparados pelas instâncias governamentais.

A educação Social, de acordo com Ribeiro (2006), ganha contornos de maior relevância a partir dos anos 80-90. Apesar disso, a autora refere que encontram-se trabalhos sociais realizados no Brasil por associações civis sem fins lucrativos, provenientes das igrejas, partidos políticos e universidades já nos anos 60-70. Apesar disso, Silva (2011), diz que se a educação popular for relacionada com a educação social, poderá surgir uma longa tradição no Brasil. Porém, segundo o autor o que se pode considerar recente, é o debate e a efetivação da pedagogia social, no espaço acadêmico. Ainda a efetivação da educação social como área de produção acadêmica e de formação profissional.

A educação social se preocupa com a população, principalmente, de crianças e adolescentes em situação de exclusão em diferentes âmbitos. Eles, na maioria das vezes, encontram em instituições menos formais que a escola, ou ainda, em organizações sociais públicas e do terceiro setor, o apoio para superar as mais diferentes necessidades e desamparos. Esses ambientes não estão por definição, excluídos de experiências educativas, pelo contrário, na maioria das vezes, são as principais referências educativas desses sujeitos. Assim, esses espaços carregados de ações educativas de extrema importância, que acontecem fora do ambiente escolar, porém, sempre articulados com ele, é o objeto central da pedagogia social.

A educação social para Gadotti (2012), é uma ação pedagógica que atua em contextos educativos distintos com seres humanos na busca de justiça social. Realização de sonhos e legitimação de direitos. Nessa acepção, segundo Gadotti, os educadores sociais são os atores que atuam, positivamente, em favor dos excluídos, marginalizados e oprimidos. Ainda, que os educadores sociais sejam aqueles que, mesmo não estando, necessariamente, na condição de exclusão e invisibilidade social, lutam ao lado deles.

Para Graciani (2009), a educação social é feita de obras e de ações e o educador social é aquele que realiza ações, aquele que transforma ações. Ou seja, promove “transformação”. Segundo a autora, diante dessa possibilidade e “transformar(a)ção” há o desenvolvimento de uma consciência crítica e política, sendo que a primeira faz o discernimento; a segunda situa a posição que o sujeito assume na história e, conseqüentemente, no mundo. Corroborando com essa ideia, (Pinel, 2006, p. 278) acredita que “a educação nasce como uma contribuição ao atendimento daqueles que se encontram excluídos de qualquer proteção necessária para o seu desenvolvimento”. Não é uma solução, mas uma inter(in)venção.

Apesar de não se limitar a educação social a classes sociais, a faixas etárias e a aos chamados excluídos, sabe-se da sua importância em contextos sociais diferenciados, ou ainda, desamparados pelas garantias de direitos sociais. Dessa forma, pode-se dizer que ela está intimamente ligada a um contexto de exclusão, de abandono e de violência(s). Assim, a educação social se funda na práxis, na ação, enfim, no mundo da vida e na dialogicidade com a cultura. Ela situa-se num ponto de confluência entre o educativo e o social, podendo ser entendida como espaço de intervenção prática; como resposta às necessidades genuínas da realidade dos sujeitos e dos territórios no qual estão inseridos. Porém, o núcleo fundante do que se compreende por educação social é a concepção transformadora e emancipadora de qualquer ação educativa. Ainda tem como transfundo o respeito e o conhecimento da diversidade, das especificidades, das relações horizontalizadas, como lugares essenciais à experiência educadora.

A atuação dos educadores sociais abrange uma extensa área no Brasil. Eles atuam no Terceiro Setor, em Organizações Não Governamentais, em Hospitais, Assentamentos, Presídios, Instituições de Atendimento aos Adolescentes em Conflito com a lei, Clínicas Psiquiátricas, Casas de Acolhimento, projetos de Contra Turno nas escolas formais. Ainda em associações, clubes, obras sociais e uma infinidade de

locais onde têm experiências relativas à educação, ao esporte, ao trabalho, ao lazer e à cultura, por meio de uma riqueza de metodologias, projetos e ações.

A educação brasileira, segundo (Costa 2006), se encontra hoje dividida em dois grandes grupos, a saber: a educação Geral (básica e superior) e a Educação Profissional, sendo que a primeira compreende a Educação Infantil, o Ensino Fundamental, o Ensino Médio e a Educação Superior. Já a Educação Profissional está subdividida em níveis básicos, técnicos e tecnológico. A Educação Social para Costa (2006), é uma terceira modalidade de trabalho educativo, que vem se consolidando no Brasil após a criação do ECA em 1990. Nessa perspectiva, o propósito da Educação Social é:

Preparar pessoas (crianças, adolescentes e adultos) para o convívio social pleno, buscando colocá-las a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, seja como vítima ou como autores dessas práticas, além de se autopromoverem nos planos pessoal, social, produtivo e cultural (BRASIL, 2016).

A educação social ainda promove a possibilidade de compreensão das subjetividades que incidem, ou ainda, que estão amalgamadas ao processo de aprender/ensinar/aprender. Nesse contexto, o diálogo e a escuta ocupam lugar central na práxis do educador social e dos educandos. Galeano (1997), entende ser essencial escutar “vozes jamais escutadas”. Nesse lugar, o autor coloca as mulheres, os negros, os índios, os desfavorecidos economicamente, entre tantos outros. Diante disso, reconhece-se na fala de Galeano, alguns atores da educação social e reafirma-se a necessidade de “escuta” a essas vozes.

Para Silva (2017), o poder público emprega a nomenclatura de educador social, atualmente, no Brasil, para aqueles profissionais que atuam com pessoas em situação de rua, em abrigos , em centros de acolhidas, centros de convivência, e no âmbito do estado nas medidas socioeducativas e no sistema penitenciário, entre outros. Porém, o autor faz uma crítica às ações que vem sendo designadas aos educadores sociais, principalmente, nas instituições públicas. Para ele, as práticas desses profissionais na atualidade, estão mais voltadas a uma limpeza ética, ou ainda, com uma estreita ligação com uma eugenia social, do que com o fazer do educador social. Silva(2017), acredita que a regulamentação do fazer, das ações, enfim do campo da educação social, que ainda não está fundamentado, podeira dar conta dessas dificuldades por ele citada.

Diferente do consenso da nomenclatura de educador social, empregado no poder público, de forma geral, não há consenso sobre a denominação desse profissional, bem como de seu campo de atuação. Denomina-se como educadores, arte educadores, agentes sociais, animadores culturais, entre outros, são usados para nomear o profissional que atua na educação social. Esses profissionais podem estar atuando com as mais diferentes formações e níveis de escolarização. Ainda podem ser volutários, contratados e funcionários efetivos. Diante disso, foi criado o Projeto de Lei do Senado (PLS) 328/2015, que regulamenta a profissão de educador social no Brasil.

O projeto de autoria de senador Telmário Mota (Pros-RR), foi modificado por emendas do Senador Paulo Paim que é seu atual relator. Entre as emendas apresentadas por Paim, destaca-se a definição do campo de atuação dos educadores sociais, na qual ele deixa claro que os profissionais devem exercer ações de educação e mediação no campo dos direitos e deveres humanos, da justiça social e do exercício da cidadania. Ainda, orientado por profissionais que atuam na área, Paim define como público de atenção, dos educadores sociais, “pessoas de qualquer classe social, sexo, etnia, cultura, nacionalidade e outras, por meio de promoção cultural, política e cívica”.

O projeto original obtinha alcance mais restrito, uma vez que, previa o atendimento a segmentos sujeitos a risco de violências ou socialmente excluídos, como mulheres, crianças e adolescentes, negros, indígenas e homossexuais. Por fim, uma importante emenda proposta pelo senador, exige nível superior para quem ingressar na profissão após a transformação do projeto em lei, porém não exclui os profissionais de nível médio que já atuam no campo na data da publicação da norma. O projeto já tramitou em diferentes instâncias e está em fase final de implementação.

Para além das normativas, a educação social ainda preocupa-se com a compreensão ontológica do sujeito. Nesse sentido, ela percebe o sujeito como alguém que necessita de investimentos, para que se torne um ator social e, conseqüentemente, protagonista da sua história. Não parece uma tarefa fácil, num contexto marcado pelas desigualdades e exclusões, como o Brasil. Porém, a compreensão disso, por si só, já é motor de alavanca rumo a emancipação do sujeito. Ao compreender as bases político/histórico/culturais/familiares na qual está inserido, há a certeza de que o sujeito tem vida e ocupa um lugar social.

As conceituações sobre a educação social com relação aos seus aspectos históricos, metodológicos, entre outros, ainda apresenta diferentes concepções no Brasil. Uma importante confluência entre autores, é que a educação social, parte da inspiração freireana de uma educação crítica, transformadora e questionadora. Ainda que sua existência caminhe ao encontro das diferentes “faltas” ou lacunas, que a educação escolar vem deixando para trás, na corrida pela cientificidade e resposta ao mundo capitalista que se apresenta. Algumas questões sociais, na opinião desses autores, não vem encontrando espaço nas práticas pedagógicas contemporâneas.

Outro aspecto assentido por diferentes correntes sobre a educação social, é que não se tinha uma sistematização teórica das mesmas. Dessa forma, os Congressos Internacionais de Pedagogia Social (Universidade de São Paulo 2006,2008, 2010, 2012, 2015) vem se propondo a construir esse campo teórico para subsidiar uma prática já consolidada no país. Assim, a educação social como prática da Pedagogia Social existe no Brasil há muito tempo. Mais recente porém, é a sistematização da “pedagogia social como teoria geral da educação social” (SILVA, 2011).

A conceituação do termo Pedagogia pode ser reportado à origem do grego antigo, no qual *paidos* significa criança e *gogía* significa conduzir ou acompanhar. Juntos, compõe o conceito *paidagogós* (pessoas incumbidas de cuidar e ensinar as crianças). O *paidagogos* fazia menção ao escravo, que além de acompanhar as crianças à escola ainda dava formação (*Paidéia*), ou seja, intelectual e cultural. Ao longo dos tempos, a Pedagogia foi se construindo e alargando suas possibilidades a ponto de, contemporaneamente, se poder falar de “pedagogias”. Gadotti (2012), corrobora com essa multiplicidade de pedagogias e indica que essas diferentes conotações vem enriquecendo as práticas e diversificando as teorias. Porém, ele alerta que elas devem servir como somatória a um contexto tão complexo como é o da educação.

Assim, cada perspectiva “ (...) no seu campo próprio de atuação, de forma autônoma, contribui para com a mesma causa” (p. 03). Ainda chama a atenção para o cuidado com perspectivas pedagógicas conservadoras, que se utilizam do rótulo de “educação popular” e apresentam ações mecânicas, que não inserem espaço ao pensamento crítico e transformador, tão caro e fundantes da pedagogia social.

A pedagogia social, com base sedimentada em teorias, pode sistematizar, categorizar, estudar, validar e/ou refutar essas práticas. Assim, ela é uma garantia de

contribuição com essa realidade e com a manutenção da ação transformativa que ocorre nesses espaços. Diante disso, a educação social e a pedagogia social estão sempre atreladas. Há entre elas, quando fomentado o diálogo, a práxis educativa que estabelece uma relação dialética e contínua na qual, a prática/teoria/prática são processos amalgamados e contínuos.

Com relação às normativas legais, a pedagogia social está em plena confluência com o arcabouço constitucional brasileiro. O art. 205 da Constituição Federal (CF) de 1988 diz que : “ A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988). Em sintonia, o art. 01 da LDB refere que a educação “abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, 1996, Art. 1).

Como se percebe, as cartas legais do país já reconhecem a existência de contextos educativos fora do espaço escolar. Ainda que a abrangência, a competência e a responsabilidade devem estar articuladas e compartilhada entre todos. O que nos permite inferir que a educação é sempre social, como compreendia Paulo Freire. Pois, a mesma, ainda realiza práticas educativas, que acontecem em diferentes contextos e não seguem a didática escolar pré-estabelecidas, principalmente no que se refere a transmissão de conteúdos pré- determinados. Assim, a educação social sistematiza as práticas realizadas em seus em contextos específicos e constrói o conhecimento junto aos sujeitos em seus territórios.

Junto aos fatos do cotidiano, a realidade específica objetiva a emancipação dos sujeitos e a conscientização crítica dos fatos cotidianos , junto às ações que promovem a transformação da realidade, quando as mesmas não estão promovendo e assegurando os direitos fundamentais da pessoa humana. É importante salientar que a educação, em âmbito escolar, também possui essa finalidade como preceito amplo, e que, como defende Roberto Silva uma não deve tutelar a outra. Existem alguns documentos internacionais sobre a pedagogia social, que servem de base para essa construção.

Souza Neto, Silva e Moura (2009), destacam alguns marcos normativos da Pedagogia Social, são eles: a Declaração de New York, a Declaração de Barcelona,

a Declaração de Montevideu, a Carta da Pedagogia Social e Código Deontológico da Profissão de Educador Social em Portugal. De forma ampla, os documentos citados descrevem a história pedagógica social no mundo. Esta, de acordo com Fermoso (1988), surge na Alemanha, no final do século XIX e início do século XX, atrelada a um contexto social, que estava sob os efeitos da Revolução Industrial Francesa, e em caminho a um reconhecimento dos movimentos populares. Assim, a crise econômico-industrial da Alemanha, acentuada no final do século XIX, faz com que a Pedagogia busque atender à necessidade de uma intervenção social aliada a educacional.

Assim, de acordo com a autor, a partir dessa realidade, os educadores avançam na conceituação da pedagogia social, bem como na ampliação de suas práticas. Outro fator que coincide com o crescimento da pedagogia social, é o crescimento das Ciências Sociais como um todo pelas influências do contexto da Primeira Guerra Mundial. Assim, ela é marcada pela crítica social e se preocupa com problemas da época dos grupos marginalizados, da infância abandonada, dos jovens delinquentes, dos idosos, entre outros.

Dessa forma, Fermoso (1988) relata que estabelece-se, nesse período, naquele país, uma política de atendimentos que vinham da ordem das necessidades sociais de um povo em situação das mais diferentes vulnerabilidades. Diante disso, estabelece-se na Alemanha nesse período, o desenvolvimento de leis que visavam a qualidade de vida, o apoio social e assistencial às populações em situação de desamparo. Sendo assim, o apoio as instituições sócio pedagógicas receberam investimentos consideráveis nessa época histórica.

Apesar de o termo pedagogia social já ter sido utilizado por Magwer em 1844, na *Pädagogische Revue*, segundo Fermoso (1988), o conceito de *pedagogia social* foi usado, pioneiramente, em 1850, pelo alemão Friedrich Adolph Wilhelm Diesterweg na publicação da obra intitulada “Bibliografía para la formación de los maestros alemanes”. A obra não teve reconhecimento na época, porque segundo Fermoso, ela possuía pouco enfoque científico e pedagógico. Diesterweg usou contribuições da educação popular e referenciou as contribuições de Pestalozzi nas comemorações do centenário do autor.

Em termos de sistematização da Pedagogia Social, Fermoso (1994), cita a obra publicada em 1898 por Paul Natorp, filósofo neokantiano, intitulada “Pedagogia Social”. Nessa obra, Natorp defende o combate ao individualismo que segundo ele,

é a origem e causa dos conflitos sócio-políticos da Alemanha. Ele defende que a educação deve vincular-se à comunidade como todo, e não apenas com os indivíduos. Dessa forma, ele elabora uma teoria sobre a educação social que perceba a pedagogia social como saber prático/teórico, considerando a Pedagogia Social como uma ciência com concepções múltiplas.

Para Severo (2015), a Pedagogia Social encontra maior desenvolvimento científico-institucional em países de língua espanhola, uma vez que a Espanha se torna um importante centro de investigação e práticas formativas na área. O mesmo autor, informa que ela ainda se encontra em evidência na Itália, Portugal, nas regiões norte e central da Europa. Já em países como Brasil, Inglaterra e Chile por exemplo, Severo (2015) considera, também, que sua inserção e instituições e comunidades científicas, apesar de recentes, estão reunindo esforços para construir referenciais. Por fim, o autor relata que nesses países, há investimentos para introdução de referenciais da Pedagogia Social ao estudo de problemáticas socioeducativas, relação que é tão cara ao projeto e a pesquisadora que o propõe.

As diferenças teóricas são superadas na prática social, no mundo da vida, das dificuldades, das exclusões e desrespeito às garantias de direitos fundamentais das pessoas. Nesse campo, para Gadotti (2012), as ambiguidades devem atuar, positivamente, a favor daqueles que ficaram de “fora” ou seja, excluídos, marginalizados e oprimidos. Diante disso, acredita-se na necessidade dos cursos de Pedagogia e demais licenciaturas promoverem debates sobre as questões teórico/práticos dessas áreas. Na contramão disso, Flickinger (2014, p. 43) observa que, nas últimas décadas, há “uma forte tendência de sobrevalorizar as questões prático-empíricas da Educação em detrimento de sua reflexão teórica. Segundo ele, é esse fenômeno que, infelizmente, está promovendo uma dissociação da teoria e da prática a ponto delas perderem-se de vista.

Por isso, certamente, torna-se viável, contextualizar esse fato às poucas produções e discussões acadêmicas da Pedagogia Social e Educação Social nas universidades brasileiras. Para Souza Neto e Silva (2009), o fato de não ter um curso superior de formação de educadores sociais nesse país, faz com que muitos docentes dos cursos de Pedagogia e licenciaturas, desconheçam a existência dessas áreas. Desta maneira, há uma necessidade de pesquisar e socializar essas produções acadêmicas para que, tanto os docentes, como os estudantes universitários, tenham

conhecimento desses trabalhos. Somado a isso, os autores relatam haver descaso da escola para com a sua função da ordem social.

Cita-se o (des) conhecimento sobre as garantias de direitos da infância e adolescência, fundamentadas no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), tanto no concernente às medidas de proteção, quanto a socieducação, e carência de conhecimentos nas áreas sociais na formação de professores. Diante disso, Souza Neto e Silva (2009), julgam importante criar uma proposta pedagógica que contemple os problemas sociais decorrentes da faixa etária da adolescência e dos sistema penitenciário por exemplo, que segundo os autores, é preciso formação de qualidade e regulamentação dos profissionais que atuam nessa área.

A Pedagogia Social para Silva, Silva e Lopes (2012), fundamenta a educação popular no Brasil e como tal, ela deve adquirir um status genuinamente brasileiro, fundamentada no pensamento pedagógico de Paulo Freire e na educação popular, comunitária e social. Oriundas, essas, dos movimentos sociais e populares. Para os autores, essas informações devem fundamentar as pesquisas, as reflexões e as práticas que não raras vezes, são marginalizadas pela academia, pela legislação e pelas sucessivas políticas educacionais. Assim, eles acreditam que a academia acaba oferecendo informações desprovidas de instâncias de formação e com produção completamente fragmentada, sem nenhuma organicidade teórica ou conceitual. Em resumo, a “Pedagogia Social é o referencial teórico que fundamenta, dá organicidade e cientificidade às práticas de educação popular, social e comunitária, forjadas nos movimentos populares, sociais e comunitários no Brasil” (SILVA, SILVA e LOPES, 2012, p. 8).

A Pedagogia Social é considerada como a teoria da Educação Social. Ela é uma disciplina de fundamental importância em tempos de acirramento das desigualdades sociais em diferentes contextos. Atualmente, a Pedagogia Social vem se empenhando no aprofundamento de perspectivas teóricas e de propostas do método singular. Convém esclarecer que os termos *Pedagogia Social e Educação Social* não são sinônimos. A primeira é uma práxis, enquanto a segunda é uma disciplina científica, ou ainda, uma teorização das referidas práxis. Porém, mesmo diante das suas especificidades, elas se encontram, intrinsecamente ligadas, mesmo que busquem criar tentativas de descrição, fundamentação e sustentação da práxis da educação social.

Ainda é preciso considerar que, durante muitos anos no Brasil, os pesquisadores das áreas da Pedagogia Social e da Educação Social, apresentam divergências teóricas expressivas. Para Souza Neto, Silva e Moura (2009), pesquisadores da Pedagogia Social no Brasil, é necessário que se crie a formação dos educadores sociais em um curso específico de Pedagogia Social. Os mesmos autores defendem a necessidade de esclarecimentos dos termos específicos da pedagogia e educação social.

O termo “educação não-formal” para eles é um exemplo disso. Uma vez que, na maioria das vezes, é usado como conceito que designa os processos educativos para pessoas em situação de vulnerabilidade social. Para eles, esse conceito, além de não revigorar a dimensão política desse fazer, ainda coloca os atores, nela envolvidos, em situação de desqualificação daquilo que se convencionou de formal. Assim, “a postura que convencionou-se adotar, é a de recusar o termo “Educação não-forma” enquanto categoria classificatória, contestar o caráter não científico atribuído a ela, bem como resgatar a historicidade de suas práticas, especialmente, suas dimensões históricas, culturais, políticas e sociais” (SOUZA NETO, SILVA e MOURA, 2009, p. 11).

A pedagogia social para CALIMAN (2009), surge da necessidade de oferecer metodologias educativas a grupos específicos que enfrentam algum tipo de vulnerabilidade. Ainda para dar conta da superação de conflitos sociais e proteção e prevenção de situações de risco. Para o mesmo autor:

A Pedagogia Social é uma ciência; ciência prática; ciência normativa; ciência descritiva; ciência que produz tecnologia educacional; ciência orientada para indivíduos e grupos; numa relação de cuidado e ajuda; como promotora nas pessoas da capacidade de administrar seus riscos e emancipar sujeitos historicamente oprimidos; através de programas e instituições socioeducativas (p. 889-890).

Para Severo (2015), a Pedagogia Social encontra maior desenvolvimento científico-institucional em países de língua espanhola, uma vez que, a Espanha é um importante centro de investigação e práticas formativas na área. O mesmo autor, informa que ela ainda se encontra em evidência na Itália, Portugal, nas regiões norte e central da Europa. Já em países como o Brasil, Inglaterra e Chile por exemplo, Severo (2015) considera que sua inserção em instituições e comunidades científicas, apesar de recentes, estão reunindo esforços para construir referenciais. Sendo a pedagogia social uma disciplina da área da educação que estuda a dimensão social

da mesma, em suas diferentes manifestações, ela também se ocupa das situações de conflito acontecidas nas relações humanas. Assim, ela intervém no cuidado e na prevenção da violência.

Para Feroso (1998), o educador social deve agir no âmbito da resolução e prevenção de conflitos. Diante disso, ele vai atuar com conflitos familiares, em contextos com focos de violência e nos conflitos nas escolas atuando como mediador. O autor acredita, que o profissional da educação social, deve atuar sempre em nível de educação primária e secundária, em campanhas de prevenção e sensibilização sobre as ações violentas nas/das escolas por todos os seus atores, ou ainda, educandos, funcionários, professores, pais e demais membros da comunidade escolar.

Em nível secundário, o educador social deve realizar atividades de educação individualizadas, auxílio pedagógico a educandos com condutas violentas. Ainda deve atuar na intervenção direta na resolução de conflitos, auxiliando todos os seus atores para que não se utilizem de condutas violentas e orientando-os a resolver como a violência se instala. Assim, a formação pedagógica da educação social, ao trabalhar com experiências conflituosas, deve receber formação específica para esse trabalho. As teorias autocompositivas, tanto da mediação de conflitos, quanto da JR, é a aposta que essa tese defende para trabalhar com a violência, oferecendo a não violência como princípio fundante. A pedagogia social é o lugar que apostamos para que esses preceitos encontrem sentido, para que eles possam ter “vida”.

O educador social, é por excelência, um agente mediador e o mediador, também por excelência, um educador social. Ambos estabelecem a comunicação, o diálogo com escuta sensível como ponto de chegada, como âncora e como ponto de partida. Enfim, como *sine qua non* as ações que acontecem “nas relações”. A articulação do diálogo na/da/para as “diferenças,” também são peculiar a ambas perspectivas. Outro objetivo comum é a construção de uma relação de como fundamento que deve ser contruído *a priori* de qualquer processo pedagógico. Ainda buscam, através da valorização e da participação das pessoas na construção do todo e qualquer processo de aprendizado, promover condições para que aconteça os processos de inclusão social, cidadania e pertencimento aos sujeitos.

Essas concepções remetem ao que Freire pensava sobre processo educacional, ou ainda que ele deveria ser sempre emancipador e transformador. Tal qual Freire (2001), Adorno (1995) também concebe a educação como possibilidade

emancipadora aos sujeitos, a tal ponto de dizer que “o escopo da educação é a produção de uma consciência verdadeira. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas (ADORNO, 1995, p. 141-142).

Moura e Zuchetti (2006), relatam que em suas experiências de trabalho realizado entre a academia e meio escolar, escutam, constantemente, relatos de críticas por parte dos professores, com relação à forma de como os pais educam os filhos. Ainda que os pais, cada vez mais, estejam abrindo mão da educação que lhes compete e delegando aos professores essa função. As autoras inferem que diante desses relatos, percebem que os professores vivenciam um mal-estar que, na maioria das vezes, se transforma em conflitos.

Os conflitos que reverberam em violência(s) no âmbito escolar, são, atualmente, um problema que necessita atenção por parte de todos. Poucas providências vem sendo tomadas diante de um cenário que vem afastando e adoecendo “todos” os atores do contexto escolar. Diante disso, é preciso pensar essa realidade a partir da formação do professor .

Assim, a academia necessita se reorganizar e propor uma formação com saberes permeados pelo princípio da não violência aos futuros professores. Saberes/recursos pedagógicos com subsídios referentes ao trabalho contra fenômeno da violência em curso nos espaços escolares. A pedagogia social é a área que pode oferecer esses subsídios e os processos autocompositivos (mediação e JR). Os quais são ferramentas que podem contribuir com uma formação do professor que possa prevenir e atuar frente a violência (s) nesse âmbito. Ambos podem fomentar a perspectiva da corresponsabilidade na promoção e garantia de direitos humanos, da cidadania, da inclusão e da equidade social.

Na articulação em rede, que é tão presente nas cartas legais do país, mesmo que ainda pouca efetiva, a pedagogia social se torna extremamente importante para consolidar essa articulação, em que a escola precisa. A CF de 1988 é toda fundamentada nos princípios da incompletude institucinal para compreender sujeitos em sua plenitude. Assim, a escola não pode dar conta de todos os desamparos do sujeito, mas ao precebê-los, ela precisa encaminhar para a devida instância. É da instância ética que se dê conta das necessidades do sujeito em desenvolvimento no processo educativo. Assim, a escola é uma instituição que

precisa atuar articulada com as diferentes redes, familiares, de saúde, de assistência, entre outras.

Roberto Silva é um dos maiores expoentes quando se fala em educação social e pedagógica social no país. Ele é Pedagogo (1993) e Livre Docente em Pedagogia Social (USP 2009). Atualmente é professor do Departamento de Administração Escolar e Economia da Educação, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, na qual orienta pesquisas de mestrado, doutorado e pós-doutorado, nas áreas de políticas públicas e políticas sociais. Em um trabalho com alguns colaboradores Souza Neto, Silva, e Moura (2009), defendem que é preciso pensar em propostas de curto, médio e longo prazo para as áreas de formação da pedagogia social nos níveis técnico, de graduação e de *pós-graduação lato e stricto sensu*, quanto às linhas de pesquisa que abranjam os domínios sociocultural, sociopedagógico e sociopolítico. Diante disso, acredita-se no importante papel que as universidades públicas ocupam para que esse processo seja efetivado.

De acordo com Teixeira de Paula (2017), as discussões sobre a Pedagogia Social é pouco abordada na formação da universidade pública. Com relação à formação em cursos de Pedagogia, a autora vai dizer que quando se tem as disciplinas na grade curricular, na maioria das vezes são oferecidas como disciplinas optativas. Para ela, essa realidade se transforma um pouco nos programas de pós-graduações. Nesse contexto, os programas de pós-graduação vem promovendo nas últimas décadas, espaços de discussões, inserindo disciplinas, projetos de extensão, projetos de pesquisas e criando grupos de estudos sobre a educação popular, educação social e pedagogia social.

É preciso fomentar, cada vez mais, a discussão, bem como, ações sobre os mais variados campos pedagógicos. Cada um deles, de forma específica, vai contribuir com o desenvolvimento de um profissional melhor preparado, para enfrentar a realidade social e as demandas dos sujeitos em formação. Em contextos singulares, o investimento deve vir na mesma perspectiva. Assim, para compreender como está organizada a formação da pedagogia social, nas universidades públicas brasileiras, realizou-se uma breve pesquisa empírica no campo de formação em pedagogia. Dessa forma, objetiva-se realizar uma breve contextualização de quantas universidades estariam oferecendo esse conhecimento, como ele está sendo oferecido no curso, e ainda, se a disciplina é optativa ou regular. Como também, visa

averiguar nas ementas das disciplinas se é contemplada, de alguma forma, a temática da resolução de conflitos.

A intenção de conhecer essa realidade justifica-se por entender, que ela auxilia a compreender, na tese que é proposta, sobre a necessidade de que o princípio filosófico da não violência, materializado nos processos autocompositivos da mediação de conflitos e da JR, estejam compondo e/ou balizando a formação do professor no curso de Pedagogia. A escolha por delimitar o curso de Pedagogia é por compreender que não haveria tempo hábil, para que a pesquisa fosse realizada em todos os campos de formação docente, ou ainda, em todas as licenciaturas. Assim, a escolha se concretiza no entendimento de que a Pedagogia, com certeza, é considerada a área mais ampla da formação do professor. Ainda porque encontra-se vários subsídios teóricos/práticos indicando que a área da formação profissional que se ocupava de construir teoria sobre as situações de conflitos e/ou violência é uma das especificidades da Pedagogia. Ou seja, da Pedagogia Social. Ainda faz-se um recorte para as universidades públicas federais que já representaram um número significativo de IES.

Assim, durante o caminho, as flechas do cupido vai conduzindo a lugares não planejados e é, nesses lugares, que surgiram os atravessamentos sobre as confluências com a Educação Social, que já foi contexto de trabalho da autora. Entretanto, ineditamente, com a Pedagogia Social, é que se apresentou como um “lugar” relevante para ancorar os princípios da não violência e da mediação e da JR.

7 APORTES FINAIS

“ A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar.”
(Eduardo Galeano- As palavras Andantes -2015)

É chegada a hora do reencontro com as flechas que foram disparadas e com àquelas que se lançaram autonomamente. Novos sentidos foram produzidos no “encontro” daquilo que se trouxe com “o novo”. Tal qual um *Dasein*, nos permitimos jogar, como “ser-no-mundo” para compreensão desse novo. Disparou-se as flechas e com elas desejos e afetos por construir uma experiência atravessada pela ética e compromisso pedagógico, social e político que representam o processo de doutoramento.

A forma escolhida para produção desse trabalho, foi o genuíno diálogo entre as concepções prévias e a tradição. Assim, as articulações com os clássicos desvelaram sentidos profundos e desconhecidos à tese apresentada. Diante disso é importante salientar que todas as percepções sobre os problemas propostos nessa tese, acontecem na intersecção do conhecimento que se trouxe, da experiência, com o retorno aos clássicos interpretados à luz da hermenêutica gadameriana. É desse lugar que tudo foi construído e estão ancoradas nossas considerações. Esse foi o ponto de partida e de chegada para dar conta de tudo aquilo que foi pensado ao longo do processo.

Uma das propostas foi compreender os aspectos da violência enquanto fenômeno, e assim, alargá-lo, dissecá-lo, para desvelar “outros possíveis sentidos”. A entrada do sujeito na civilização pressupõe a renúncia de seus instintos e para tal foi necessário o reconhecimento e a submissão a uma “lei reguladora”. Essa lei é constituinte do sujeito psíquico freudiano e foi preciso que a “memória da violência” funcionasse, como fonte garantidora de uma formação social. Assim, a violência tirânica deu lugar ao acordo, ao contrato que garantia uma comunidade social.

Nessa ampla compreensão, Benjamin faz a relação da violência com os campos da lei e da justiça, nos quais, revela a diferença entre fins e meios. Para ele, a legalidade é o critério dos meios e a legalidade é dos meios. Logo, sempre que se fala em violência é imprescindível a não justificação da mesma como meio necessário. Diante disso, é de primeira ordem que compreender a violência não se esgote no juízo sobre seus fins. Mas, se amplie para discriminação entre os próprios meios.

Nesse horizonte, percebeu-se as diferentes vias da violência, mesmo que elas sejam pensadas como fins justos. O Estado, por exemplo, se constrói apropriando-se de toda e qualquer violência e faz uso “legal” da mesma, em nome da organização social.

A escola, ainda hoje, é uma instituição multifacetada e complexa que é atravessada pelos fenômenos da violência(s). Charlot nos ajudou a compreender que esse não é um fenômeno contemporâneo, mas que vem assumindo diferentes formas. Nesse contexto, ele alegou, que, atualmente, se compreende que a violência não está apenas ligada aos educando e seus pares. Indicou, também, que as violências acontecem na escola, pela escola, pelos professores, pelos alunos e com demais atores que compõe essa instituição. Assim, quando se fala em violências em âmbito escolar, como escolheu-se nesse trabalho, está se contemplando um olhar sistêmico sobre o fenômeno.

Ao compreender como acontecem as violência(s) nesse contexto, foi importante chegar a linha de pesquisa que sedia essa tese, a saber, a *Formação de Professores*. Na intenção de pensar a formação docente com a perspectiva de formação cultural, de *Bildung*, também se vivenciou esse processo enquanto sujeito pesquisador. O retorno à tradição, alargou os horizontes da própria pesquisadora, afinal, a mente, ao se abrir a uma nova ideia, não permaneça mais a mesma, com postulava Einstein. Porém, ao mesmo tempo, tal qual acreditava Freud, instaurou-se o mais alto desamparo. Porém, a evolução desse necessário desamparo foi encaminhado para um lugar de afeto e compromisso com a temática. Ele reverberou em evolução intelectual e humana. Assim o sofrimento se deu na justa medida para a evolução intelectual e humana.

Esse trabalho também se propôs investigar os processos autocompositivos de transformação de situações de crise, conflitos e/ou violência na Formação Docente, ante as possibilidades de considerá-la um horizonte para produção de sentido às situações de crises, conflitos e/ou violência (s) e a promoção da não violência em/no/para o âmbito escolar. Diante disso, a máxima de que a violência deve ficar à margem da lei de qualquer natureza, ocupou lugar central. O contrário disso, seria a sua banalização, pois se desconstruía essa racionalidade e promoveria-se a ela, um lugar em conformidade com a lei, com a norma, enfim, com o interdito. Assim, no final desse processo de banalização, a violência seria explicada, sem nenhuma interdição intelectual para seu uso.

Acredita-se que “uma” saída possível, pode ser o desenvolvimento de ações pedagógicas e filosóficas de recusa à violência. A formação de professores foi um lugar extremamente importante para se compreender os meios e os fins, que vinham sendo usados, quando o assunto é crise, conflito e/ou violências. Durante o período de doutoramento, foi possível perceber que, atualmente, em muitos casos, a formação dos professores vêm mantendo o foco nas capacitações que desenvolvam habilidades e competências. Esse fato, pode ser considerado um mantenedor/reforçador da eterna dicotomia entre teoria e prática. Nessa acepção é ceifada a compreensão sobre a forma como sujeito, em desenvolvimento, se situa e se inscreve no mundo, ou ainda “na relação” com esse mundo e com o seu componente, o Outro.

No entrecruzamento do cenário contemporâneo com a tradição, quando o assunto é violência em curso no âmbito escolar, não encontrou-se um saber específico para dar suporte à formação docente. Dessa forma, apresentou-se o *Saber da Não violência* que está perpassado pelas contribuições sociais, filosófica, psicológicas e pedagógicas que compuseram essa tese. Nesse sentido, a intenção também foi promover uma outra possível imagem de professor. Ou ainda aquele em que a escuta e a fala são imanentes, são faces de um mesmo processo, e diante disso, não são excludentes. A mais disso, a imagem de um professor, que valorize o retorno da sua intervenção sobre o outro, na singularidade que essa ação demanda. Assim, um professor que represente a imagem de alguém que consiga ir além do que e de como ensinar, mas atento aos aspectos inconscientes da comunicação com os educandos.

No trabalho realizado com adolescentes que experienciaram a(s) violência(s), por vezes sendo vítima, em outras delas, sendo autores de violência, pode-se compreender alguns vieses da relação com a escola. Desses adolescentes, poucos estabeleceram algum tipo de vínculo, de afeto com esse contexto formativo (intelectual e humano) que pode/deve acontecer na escola. Essa sociologia da experiência nos permitiu compreender o âmbito escolar a partir dos sujeitos e ainda compreender os próprios sujeitos a partir deles mesmos. Diante dessa experiência assumiu-se a posição de analisar coletivamente a partir de experiências

Ao promover o reestabelecimento do diálogo, e ao colocar a palavra circulando, coloca-se o sujeito numa situação protagonista de sua história e garante-se assim um ambiente saudável em um espaço de desenvolvimento humano como é

o espaço escolar. A filosofia da não violência, só passa a ser inteligível caso se efetivar através da ação, do experimento no próprio corpo.

Assim, é preciso que aconteça uma elaboração humana, uma produção de sentido sobre ela e sobre suas consequências. Esse exercício de reconhecimento e principalmente o papel que cada um assume diante das ações violentas, produz uma consciência racional e ética diante do fenômeno da violência.

É da instância ética que se dê conta das necessidades do sujeito em desenvolvimento no processo educativo. Assim, a escola é uma instituição que precisa atuar articulada com as diferentes redes, familiares, de saúde, de assistência, entre outras em prol das demandas atuais da(s) violência(s) que se estabelecem no âmbito escolar.

Muller auxiliou na compreensão da não violência, como uma recusa necessária a toda e qualquer violência. Ainda que, a contra violência não deve ser usada como recurso à violência, uma vez que, ela serve para intensificar o processo e produzir violência(s) cada vez maior. Para ele, esse princípio deve ser aprendido. Diante disso, o saber que propôs-se, o da não- violência, vai proporcionar esse aprendizado na/da/para/com/a educação. Aprender o saber da não violência, é compreender uma outra perspectiva de escuta. Ou ainda, perceber a perspectiva de uma escuta empática, solidária, pedagógica e terapêutica. A escuta é uma atividade humana e na psicanálise ela é fundante.

O saber proposto é uma forma pedagógica de não atuar com uma contra violência ou de seu enfrentamento, quando ela se estabelece no contexto da escola. O professor poderá buscar, nesse saber, um recurso para compreender a diferença entre crises, conflito e/ou violência(s). Diante disso, esse saber pretende promover espaço na formação docente, para que o mesmo compreenda a sua função ética, pedagógica, política e social frente às situações de violência.

A não violência, enquanto saber, fundamenta-se no diálogo, na linguagem, na escuta como produtores de sentido as crises, que, se não trabalhadas, podem evoluir para diferentes violência(s). Assim, acredita-se que os professores poderão repensar a máxima de que é preciso encaminhar os alunos para falar com alguém, quando o assunto é uma situação conflitiva. O professor não violento, troca esse lugar de fala, que, sabidamente, não vem produzindo efeitos pedagógicos, porque é moralizante, culpabilizante, excludente, entre outros, e assume o lugar de escuta.

O saber da não violência, amparado na escuta, compreende a história do sujeito e suas percepções de mundo através da sua própria narração. A dialogicidade dá as mãos a historicidade para produzir uma escuta ampliada. Essa escuta precisa ser apreendida, e os espaços escolares, como espaços de evolução do desenvolvimento humano, são excelentes contextos para esse aprendizado.

O professor que escuta precisa se desprender do lugar da “verdade única” e suportar a os sentimentos de angústia que esse desamparo causa. Porém, nesse espaço de escuta, é possível produzir experiências singulares que acontecem na troca pela/na/para/a linguagem e o diálogo. A escuta, defendida no saber da não violência, se interpõe, também, como a atenção ao retorno da intervenção do educador. Afinal, escutar o retorno da intervenção pedagógica é uma ação ética e estética.

Em alguns casos, a escola acaba centrando suas ações em como ensinar, que métodos, técnicas e recursos usar e acaba relegando a um patamar de menor importância a comunicação entre seus atores, a criação e efetivação de laços, de afetos que se encontram almagamados à palavra. Assim, essa tese se preocupou em discutir como essa palavra vem sendo endereçada na relação educador/ educando. Porém destaca-se que, preocupar-se com a escuta e com os sentidos que a fala produz à singularidade humana, não pressupõe abrir mão da experiência que está ordenada na fala do educador. Na fala do educador a experiência se ordena e assim ela não deve ser usada como veículo de “violência(s)”. Cabe ao mesmo atentar para o retorno da sua fala no encontro com cada um dos educandos.

O retorno da fala é atemporal e único, assim, ele pode vir de pequenos gestos de alegria ou de sofrimento. Pode estar na leitura de comportamentos agressivos, em somatizações, em repulsa ao ambiente escolar, enfim pode estar na base dos sintomas e ser motor de possíveis traumas. Assim, a escuta do retorno da fala é uma tarefa ética de todo educador.

Esse saber partiu da ideia de que as crises e conflitos podem ser possibilidade de evolução para os sujeitos. Ele encampou importantes preceitos da formação cultural, principalmente no que Adorno afirmava que ela é sempre um potencial emancipatório. Dessa forma, esse saber objetiva promover um sujeito ético e autônomo, que encontre lugar para construir “uma relação” de afeto com seus alunos. Essa relação que se abre para o “outro diferente”, constrói uma importante imunidade, uma defesa às possíveis violências.

Essa imunidade construída, valida o diálogo, a linguagem e a escuta como ferramentas pedagógicas essenciais ao contexto escolar. Nesse ínterim as crises e conflitos são motores de desenvolvimento e evolução humana e não evoluem para situações de violência (s) em forma de passagem ao ato.

Uma experiência educativa que não conceba a violência (s), ainda que velada e/ou justificada, necessita da produção de “um outro possível sentido” para ela. Nessas perspectiva, o outro deve ser resgatado no espaço escolar na condição emancipatória, que é peculiar à educação, tendo como pressuposto básico, a alteridade ou a outridade como nomeou Warat na sua teoria mediatória.

Dessa forma, apresentou-se os processos autocompositivas da mediação de conflitos e da justiça restaurativa como “uma” possibilidade para refletir, na formação de professores, quando o assunto são as crises, conflitos e ou/violências que acontecem ao longo do desenvolvimento do sujeito em situação escolar. A mediação de conflitos e a JR, na perspectiva dos autores escolhidos para esse trabalho, prevêm a elaboração de uma crise. Sendo ela evolutiva e/ou conflitiva, de forma pedagógica e transformativa, permitindo assim, a evolução humana no lugar da passagem ao ato. Para tal, utilizou-se de um paradigma fundamentado no diálogo e na linguagem.

Ao promover o reestabelecimento do diálogo, ao colocar a palavra circulando, é possível que os sujeitos consigam decifrar signos e dar um sentido diferente àquele que gerou uma situação conflitiva. As situações de crises precisam de espaço, para evolução, compreensão à outra fase da vida. Não é possível abortar essa experiência, ao preço de não se permitir significativo desenvolvimento humano, uma vez que, cada crise tem um “conflito” que lhe é peculiar e que precisa ser elaborado.

Um princípio que travessa toda e qualquer processo autocompositivo é o da não violência. Dessa forma, esse trabalho propôs o princípio da Não violência como um princípio ético à violência no âmbito escolar. Partiu-se da premissa de que a não violência é um processo de aprendizagem e Muller confirma que é preciso “experienciar” o processo tanto de violência, quanto de não violência, para que seja possível construir um pensamento racional sobre ela. Charlot pontua que o conhecimento é aquele passível de transmissão, o que vai ao encontro do que Muller aposta sobre a necessidade de se aprender a linguagem da “não violência”.

A filosofia da não violência só passa a ser inteligível se concretizar-se através da ação, do experimento no próprio corpo. Assim, é preciso que aconteça uma elaboração humana, uma produção de sentido sobre ela e sobre suas consequências.

Esse exercício de reconhecimento e, principalmente, o papel que cada um assume diante das ações violentas, produz uma consciência racional sobre como se portar diante disso.

Nessa perspectiva, encontrou-se, na formação docente, um solo profícuo para esse debate. A formação docente que contemple as *práxis* não violentas, vai proporcionar um recurso pedagógico para o professor recorrer, em momentos de crises, conflitos e violência(s) de/com seus educandos. O que se constatou nas pesquisas e práticas realizadas, é que a maioria deles não consegue buscar, na própria formação, recursos para trabalho com essas temáticas. Assim, eles apelam às suas próprias experiências, principalmente quando o assunto é violência. A falta desse conhecimento, não garante espaço necessário para que as crises sejam evolutivas, e os conflitos sejam apalavrados, para que não evoluam à violência.

Os processos autocompositivos da mediação e da JR, ganharam novos contornos quando pensados com a hermenêutica. Na mediação e JR, o sujeito é intérprete, mas num lugar, no qual o outro não ocupe o lugar de objeto. A construção de sentido é plural e é construída com o outro. A dimensão compreensiva-histórica do sujeito, na intersubjetividade hermenêutica, alargou o horizonte de compreensão. Ambas surgem em outro tempo histórico. As práticas circulares de mediação e da JR são milenares e a hermenêutica remonta do povo grego. Ambas permitiram a visita à tradição, aos clássicos e à arte da compreensão. Atualizadas, ajudaram-nos a compor a defesa de que é preciso pensar a formação docente contemplando possibilidades de trabalhar com crises e conflitos que, por vezes, evoluem para violência. Ambas privilegiam o lugar do outro, possibilitando que haja relação sujeito/conhecimento em seu contexto sócio- histórico.

Por fim, a mediação, a JR e a hermenêutica, são percebidas como abordagens emergentes no campo da educação e valem-se, metodologicamente, da interpretação dos significados da linguagem e, por emergirem das ciências sociais refutam o positivismo. Assim, não há repostas prontas, o grande sentido é o “da produção de sentido”. A mediação e a JR se coadunam à hermenêutica e preveem a restauração de uma experiência, conflitiva/ou não, e ainda, a restauração das relações e do reestabelecimento do diálogo. Dessa forma, há a possibilidade de o sujeito também se reinventar, enquanto ator protagonista na vivência conflitiva.

Nesse contexto, usa-se, metaforicamente, a metáfora de “Cupido” como metáfora afetiva, representando “aquele que lança as flechas e “Hermes”, porque

compreendia aquilo que o humano não conseguia. Tal qual Hermes, “o deus intérprete”, o professor pode ser o sujeito que transforma o significado das coisas, em algo possível à compreensão para situações de violência(s). Ao trocar o lugar da fala, do encaminhamento do aluno para o setor que cuida dos “conflitos”, e algumas vezes, para outra instituição de ensino, ao não atuar na promoção e manutenção de rótulos de alunos “violentos”, ao não escolher quem é culpado e o inocente, ele permite a compreensão dos fatos e as necessidades que foram descumpridas.

Marshal Rosenberg afirma que por trás de “todo” ato de violência, há uma necessidade que não foi atendida. Ela pode ser de afeto, de atenção, de carinho, de solidariedade, de reconhecimento. A necessidade de reconhecimento, de tornar-se visível, na maioria das vezes, é difícil de ser referenciada por aqueles que a vivem. Luis Eduardo Soares, antropólogo e um dos autores do best-sellers “Cabeça de Porco”, com MV Bill e Celso Athayde, acredita que a falta de visibilidade em que vivem, a maioria das crianças e jovens brasileiro, são as grandes responsáveis pela cooptação de crianças e jovens pelo crime e, portanto, pelo afastamento das instituições escolares.

As necessidades ainda podem ser de fome, de sede, de afeto, de carinho, de conforto, de lazer. Assim, é necessário reconhecê-las, trazê-las para o “círculo”, para discussão e para elaboração. A fome, por exemplo, pode causar revolta, dor, e aqui, para além de produzir sentido, é preciso pensar em saídas. Às vezes, os gestos de violência nascem desses sentimentos. É preciso construir estratégias diferentes da “expulsão e transferência”, uma vez que, as necessidades acompanharão esse sujeito em desenvolvimento e, ainda, sem recurso psíquicos para entender as faces cruéis da desigualdade social.

Com extrema carência de perspectivas, com ausência de vínculos com a cidadania, a falta de reconhecimento e de um “lugar”, é gerador de grande sofrimento psíquico, que por vezes, reverbera em atos de violência. Como falaram Carmem Oliveira, psicóloga e ex presidente da Febem²⁸ do Rio Grande do Sul, em seu livro *Sobrevivendo no Inferno*, a necessidade de pertencimento é tamanha a ponto de o jovem realizá-la, ainda que “às avessas”. Na falta da possibilidade de tornar-se visível pelo reconhecimento positivo, o bom aluno, comportado, busca reconhecimento pela passagem ao ato. Para ela, esse reconhecimento feito às avessas, surge como o

²⁸ A FEBEM atualmente é a Fundação de Atendimento Socioeducativo (FASE).

script de um drama, atravessado por conflitos pessoais e sociais, dificultando a construção da identidade deste jovem.

Todo esse contexto, pode ser percebido como “violência(s)”. A escola, por vezes, é reprodutora e estigmatizadora das questões sociais. Diante disso, toda e qualquer possibilidade para trabalhar com a(s) violência(s) devem ser pensadas também, a partir desse lugar. Essa leitura do mundo da vida, da (s) realidade (s) sociais são preocupações da Educação Social, que se funda na *práxis*, na ação, enfim, no mundo da vida e na dialogicidade com a cultura.

Situada num ponto de confluência entre educativo e o social, para dar respostas às necessidades genuínas da realidade dos sujeitos e dos territórios no qual estão inseridos, a Educação Social tem como base filosófica, a concepção transformadora e emancipadora de qualquer ação educativa. A fundamentação teórica desse campo de saber originou a Pedagogia Social, uma disciplina de fundamental importância em tempos de acirramento das desigualdades sociais, em diferentes contextos.

Apostou-se na Pedagogia Social como um “lugar” para ancoramos nossas contribuições para a formação do docente para trabalhar com crises, conflitos e violência (s). A pedagogia social parte do mundo da vida e assemelha-se ao que o professor Fernando Becker fala com relação a escola e a sala de aula. Segundo o professor, a escola e a sala de aula deve ser, muito mais, laboratório do que auditório. Nessa acepção, o aluno é protagonista mais ativo na construção do seu conhecimento e do desenvolvimento das relações humanas, do que a relação que o espaço escolar pode promover.

Para compreender o panorama dessa área de saber no país, realizou-se um pesquisa que ajudou a inferir que esse, é ainda, um campo em construção. Com a nomenclatura de Educação Social, encontrei a disciplina apenas na Universidade Federal de Minas Gerais. Na ementa da disciplina, apenas os fundamentos da Pedagogia Social. Nomeada de “Pedagogia em Ambientes não escolares” encontrou-se, na Universidade Federal Rural do Amazonas, a disciplina que contempla na sua ementa, as contribuições da Pedagogia Social.

Na Universidade Federal do Agreste de Pernambuco, na grade de disciplinas, é oferecido a “Teoria da educação popular em Paulo Freire” que também contempla, em sua ementa, saberes referente a formação dos educadores sociais. Em nenhuma outra, das 68 universidades pesquisadas, encontrou-se referencia à disciplina o que

nos leva a defender a tese da necessidade de colocar seus aportes na formação docente.

A instituição escolar é um dos lugares mais profícuos ao desenvolvimento humano e social. Nos tempos atuais porém, ela vem ocupando, cada vez mais, um lugar atravessado pelo fenômeno da violência. Diante disso, a academia precisa propor possíveis contribuições a esse contexto. O presente trabalho apostou no paradigma autocompositivo da mediação e da JR, como meio para refletir sobre os princípios filosóficos da não violência na formação docente como uma ação ética à violência no âmbito escolar.

A educação é um processo global e complexo, que acontece ao longo da vida. Ela não é responsável pelas mudanças, mas é o “lugar,” no qual, elas podem acontecer. A cultura de paz e não violência são processos de aprendizagens necessários para nossa evolução humana. No contexto escolar, ao ser apreendido por um professor, que recebeu em sua formação, as leituras e experiências necessárias para promoção dessa cultura, garante a possibilidade de que as ações sejam seguidas.

Do ponto de vista social, o professor que trabalha com base na mediação e JR e, conseqüentemente, com os princípios filosóficos da não violência, vai permitir um lugar de existência de reconhecimento aos excluídos, com pouco ou nenhum lugar de fala e/ou de visibilidade. Dessa forma, todos terão oportunidade de contar suas histórias. Diante do que se dialogou na presente tese, pode-se acreditar que muitas situações de crise e conflitos, que são constituintes do permanente desenvolvimento humano, não evoluíram, positivamente, mas sim, para situações de violência. Pode-se compreender esse processo como elemento revelador da cotidianidade nesse contexto. Ainda que, os números alarmantes de violência(s) que se apresentam, ao contexto escolar, envolvendo todos os seus atores, pode revelar a falta de diálogo, de palavra e de escuta sensível nesses espaços. Nessa carência, a violência encontra lugar fecundo. Uma vez que a violência é a falta de diálogo e de palavra por excelência, ou ainda, o retorno do recalcado.

A educação trabalha com uma ferramenta essencial que é a “palavra”. Ela é central nesse processo. Na escola, os adultos endereçam a palavra a criança e/ou adolescente, porém muitas vezes esquecem de trocar esse lugar e compreender o sentido que ela produziu em cada sujeito. Nesse sentido é preciso exercitar a escuta.

Juntas, elas efetivam o genuíno processo dialógico. A escola é por excelência o espaço de endereçamento da palavra ao outro.

Os processos autocompositivos que se fundamentam na linguagem, no diálogo podem ser “uma” estratégia para a escuta daquilo que o outro fez com o que fizeram dele, tal qual acreditava Jean Paul Sartre. A crítica que se faz não é ao fato de a educação estar atravessada pelo instrumental, mas como postula Hermann é de que ela não seja reduzida ao mesmo. Assim, é preciso construir dimensões emancipadoras que permita reconhecer as opressões e os oprimidos nas práticas muitas vezes já automatizadas no contexto escolar. Diante disso, a linguagem como *mimeses*, como possibilidade de expressividade no mundo, foi um ponto que sedimentou a caminhada dessa tese, pois adentrar as práticas de não violência implica uma mudança no uso da linguagem.

O “tempo”, sempre é um percurso de um passado que deixa uma marca, que pode ser satisfatória, ou que tenha causado angústias e frustrações. Entretanto, é no futuro que alguém poderá tornar-se capaz de representá-las. Nesse sentido, o tempo de doutoramento promoveu as representações necessárias às experiências trazidas e alcançou novos horizontes teóricos e (inter)subjetivos.

Nesse contexto, o “tempo” em que se finaliza essa tese, é marcado pelo cerceamento daquilo que é mais genuíno e fundante nela, ou seja, o diálogo e a linguagem. O contexto político atual vem promovendo inúmeras violência(s) e sofrimentos de todas as ordens e muito fortemente, os psíquicos. Vive-se momentos de cerceamento do diálogo, de linguagem e de “vida nua”, capturados pelo “poder soberano”, e sendo “mortos sem homicídios” como referia Agambem.

Assim, a demanda é da condição de *homo sacer*, de sujeitos mátaveis, que mantém a imagem de unidade do sistema. Desse lugar, não há contradição do real porque não há falta. Por isso é desnecessário o contraditório, o plural, e a busca é por uma unidade intencional. Nesse contexto, o discurso de ódio ao outro, diferente por excelência e igual por constituição humana, passa a ser aquele que se precisa eliminar. Discorda-se da ideia de isolar o discurso de ódio de sua experiência, pois essa nasce no lugar que foi ceifado o discurso, ou mesmo o diálogo com a diferença(s).

Diante desse cenário, propor um construto que acredita na promoção da linguagem, do diálogo, do afeto, da não violência é a nossa mais genuína forma de resistência, uma vez que ela é pensada no coletivo, na solidariedade, atravessada

por aquilo que só encontra “com o outro”. A esfera educacional e social só são representativas quando construídas e imbricadas naquilo que é da ordem coletiva, uma vez que, essa, é a origem da própria condição humana.

As situações conflitivas necessitam da produção de um sentido, para que possa acontecer uma restauração dessa vivência que, por vezes, é traumática e violenta. Assim, o reestabelecimento do diálogo rompido, aparece dando um “novo lugar” à situação e para o (s) sujeito (s) nela envolvido (s). Esse “novo lugar” é permitido pelo diálogo, atravessado pela linguagem que reelabora e (re)apresenta a mensagem aos sujeitos.

Nesse contexto, há uma possibilidade de empoderamento aos sujeitos envolvidos na situação de conflito, para que eles próprios, encontrem possíveis soluções que atendam às suas necessidades. Para que aconteça esse “desvelar” de sentido que é da ordem da singularidade humana, é necessário que sejam interpretados os signos expressos na situação de conflito que, na maioria das vezes, ainda não são do conhecimento consciente dos envolvidos. A mediação, portanto, apresenta técnicas que permitem acontecer esse desvelamento e produção de sentido.

Assim, o paradigma da mediação pode ser considerado um instrumento usado, para que o sujeito (re) interprete a situação conflitiva, com novos dados, produzindo um novo sentido, com uma nova narrativa. Para tal, foi importante perceber que essa interpretação nasce do próprio sujeito e fundada a partir dessa relação, que, na maioria das vezes, se encontra numa vivência conflitiva.

Na mediação, o sujeito é o interprete, porém o outro não fica no lugar de objeto, uma vez que, a construção desse novo sentido não é solitária. Ela perpassa o olhar, o sentimento. Enfim, o lugar do outro. A hermenêutica, tal qual a mediação, surge em outro tempo da história. Apesar de remontar ao povo grego, e ter aperfeiçoamento na tradição judaico-cristã, com a tradução e, principalmente, a exegese dos textos bíblicos, permanece como a arte de interpretar, anunciar, esclarecer até dias atuais.

A hermenêutica apresentou, portanto, uma multiplicidade de acepções, que convergiram no sentido de tornar as coisas compreensíveis, ou ainda, oportunizou a compreensão, promovendo a elucidação de fatos ainda não decifrados. Essa metodologia, privilegia o lugar do outro, possibilitando que haja relação sujeito/conhecimento em seu contexto sócio-histórico.

Na hermenêutica gadameriana a linguagem é a produção de um sentido ao fato/texto examinado. Nesse ínterim, a mediação se coaduna à hermenêutica e prevê a restauração de uma vivência conflitiva por intermédio da restauração das relações e do reestabelecimento do diálogo. Dessa forma, há a possibilidade do sujeito também se reinventar enquanto ator protagonista na vivência conflitiva.

O Deus Hermes compreendia aquilo que o humano não conseguia. Assim, ele transformava a linguagem para que a compreensão humana fosse alcançada. Por isso, na pesquisa, ele se tornou uma referência narrativa, como metáfora ilustradora no conceito da hermenêutica, pois ficou respeitado como o Deus grego que conseguiu decifrar e traduzir aquilo que não era compreensível aos humanos, tornando a tarefa sobrenatural. Hermes fica registrado na história como o “deus intérprete”. Aquele que transformava o significado das coisas em algo possível à compreensão de todos.

Tal qual Hermes, o mediador, o facilitador da JR, o professor não violento, por meio de concepções e ações, tem uma possibilidade de promover meios para transformação da linguagem e a compreensão de uma situação, no caso da mediação, em uma situação de conflito. Assim, refletir sobre a Mediação pode ser “uma” forma capaz de permitir que o sujeito (professor/aluno) reconheça, e se reconheça, num contexto permeado por pluralidades e ao mesmo tempo, ancorado na singularidade humana. Dessa maneira, ao pensar preceitos e práticas na formação docente, deseja-se que não sejam excluídos os principais personagens da situação de conflito.

Quando se está na condição de pesquisador, não raro se ouve a expressão de “dar voz” aos participantes de uma pesquisa. A mediação porém, se propõe a “ouvir a voz” de todas as significações possíveis, encontradas nas diferentes percepções dos fenômenos estudados, bem como, nas ações humanas. Uma vez que, é ao sujeito que cabe dar sentido aos fenômenos, à experiência, a partir da sua “leitura” pessoal perpassada pelo tempo histórico.

A mediação possibilita através da narrativa do outro, a “construção das verdades”. Dessa forma, há a preocupação com a construção, com o que possa vir, tornando a narrativa do sujeito imprescindível para interpretar signos expressos em um contexto situacional conflitivo, pois é a força motriz do processo de mediação.

Diante do exposto, acredita-se na potencialidade desses preceitos e práticas na formação docente, tanto para poder (re) encaminhar as situações de violência (s) acontecida(s) no espaço escolar, quanto na formação de sujeito (professor/aluno) com

maior possibilidade de não se desorganizar diante do cenário estatístico de violência (s), o qual foi apresentado nessa construção teórica. O professor “mediador” identificou-se como aquele preparado, não para “combater” a violência (s) no âmbito escolar, mas, para no momento de crise, poder produzir um “novo” sentido para aquela experiência, para que a mesma, seja da ordem do crescimento e evolução de todos os envolvidos.

Porém, a prospecção que se faz, ou ainda, os aspectos aos quais se deram uma maior visibilidade na sequência da tese, foram produzidos na “tensão” entre as contribuições de Walter Benjamin sobre a possibilidade de se “instaurar” violência (s), mesmo que elas sejam pensadas como fins justos. Na “escuta” com os professores sobre as suas vivências de situações conflitivas e, principalmente, sobre como a formação continuada, em mediação de conflitos, vem sendo pensada, aplicada e sentida por eles, nos seus espaços escolares. Com a escuta dos nossos atores convidados (professores), nos projetos de nosso grupo de pesquisa, pretendeu-se refletir, compreender e situar como a mediação de conflitos na formação de professores tem sido uma possibilidade para repensar o horizonte de violência(s) que por ora se apresenta no âmbito escolar.

A vivência *do processo de* doutoramento é semelhante ao amor da transferência da psicanálise, que se estabelece a cada análise e oscila entre o céu e o inferno, mas que é indispensável acontecer. Afinal, tudo isso deve ser para que não se deixe de caminhar. No amor de transferência transparece a certeza de que o analista possui afeto e que assume a tarefa de ouvir sem julgar, sem normatizar, sem direcionar caminhos.

Finalizar a escrita de uma tese é o reencontro com as indagações que nos levaram a construí-la. Dessa forma, dá-se conta em alguma medida da curiosidade que nos impulsiona a compreender o mundo e os sujeitos que o compõe. Em alguma medida, é comum fazer-se algumas proposições de como será esse reencontro. Em nenhuma das hipóteses construídas para esse momento estava a de experimentar uma crise sanitária mundial.

Diante disso, novos sentidos e sentimentos foram incorporados ao processo. O ano de 2020 que já marcara a vida da autora por finalizar um projeto de doutoramento, foi atravessado pelo impacto mundial causado pela pandemia do coronavírus. Essa experiência vem impondo drásticas mudanças na rotina da população mundial. Pode-

se dizer que nenhuma área ou segmento social ficou fora das consequências impostas pela crise sanitária do Covid19.

A área da educação teve como desafio inicial a adequação ao novo cenário. Foi preciso pensar a escola e suas ações acontecendo fora do ambiente que lhe era peculiar. O desamparo foi instaurado e algumas medidas ainda vem sendo construídas para dar conta da nova realidade. Em alguns contextos as discussões ficaram em torno de minimizar o prejuízo em relação à aprendizagem dos conteúdos curriculares. As ações biopolíticas por parte do Estado também assumiram um lugar relevante. Há em curso a ideia de que é “apenas” desse lugar que deve vir as diretrizes para uma crise com poucos precedentes na história mundial, esquecendo que a escola é uma instituição social por excelência, assim, tem um papel fundamental diante da pandemia. Ela pode oferecer amparo para que a comunidade escolar compreenda diferentes aspectos desse cenário, como por exemplo, a importância de cumprimento das orientações do campo da saúde, do distanciamento social, do uso de recursos que salvaguardem a saúde de forma coletiva e humanitária.

Porém as (s) mídia(s) revelaram que crianças e adolescentes vem declarando que o lugar “da falta” para eles, tem sido de seus pares e das relações que permeiam o contexto escolar como todo. Parece que eles estão fazendo o giro da formação cultural, ou seja, saindo, conhecendo o mundo (nesse caso mundo que era desconhecido) e voltando enriquecido com a experiência. Nesse sentido parece que eles vem compreendendo a importância da existência humana e de suas relações.

Dessa forma, os novos tempos que se aproximam na/da/para a educação sedimentarão a ideia de que o sujeito é plural e constiu-se na relação com o outro. Será preciso a (re) pensar a educação como caminho para superar a crise. Nessa perspectiva será preciso trocar o discurso do desmonte para o da construção, da desvalorização para a valorização investindo no paradigma da potencialização.

Essa tese ganhou um contorno único e inesperado ao ser “atravessada” uma flecha que subverteu toda e qualquer lógica. A flecha de uma crise sanitária mundial reforçou os questionamentos iniciais de que é preciso pensar a formação do professor que atue na educação contra barbárie e para construção da cultura de paz e não violência. Assim, acredita-se que seja viável refletir sobre os saber da não violência na formação docente e nos processos autocompositivos, como possibilidade de mediação às violência(s) no contexto escolar.

Por fim, indica-se a necessidade de novas pesquisas dando prosseguimento às questões aqui levantadas, pois esses assuntos, ainda são incipientes no campo da educação. Espera-se que nossa contribuição produza algum significado ao contexto da formação docente. Ainda, que ela seja uma letra viva, que a sua leitura seja promotora da mobilização de novas crenças, visões e paradigmas. Que ela possa despertar algum desejo de mudança na formação docente, historicamente reconhecida por formações alicerçadas em uma racionalidade instrumental que parece não estar dando conta, quando o assunto é violência. Também deseja-se que ela suscite críticas, e que essas levem a construção de outros possíveis sentidos para as temáticas, numa contínua evolução pedagógica e humana.

REFERÊNCIAS

- ABMES. Associação Brasileira de Mantenedoras do Ensino Superior. **Blog: ABMES TVLegislaçãoCentral MultimídiaImprensa**. Brasília/ DF. Disponível em : [https://abmes.org.br./](https://abmes.org.br/) Acesso em : ago. 2019.
- ABRAMOVAY, Miriam. **Violência nas escolas**. Ministério da Saúde, Secretaria do Estado dos Direitos Humanos, Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Airton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME. Brasília: UNESCO, 2002.
- ADORNO, Theodor W. Educação após Auschwitz. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995a.
- ADORNO, Theodor W. A Educação contra a Barbárie. Trad. Wolfgang Leo Maar. In: ADORNO, Theodor W. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995b.
- ALVES. Rubem. **O novo professor**. Entrevista dada a Revista Digital – Personagens. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=qjyNv42g2XU>. Acesso em: 23/03/2018.
- ARENDT, Hannah. **What is authority?** In: BAKER, P. (Ed.). The portable Hannah Arendt. New York: Penguin Books, 2000.
- ARENDT, Hannah . **A condição humana**. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Forense Universitária, 2001.
- ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2001.
- ARENDT, Hannah. **Homens em tempos sombrios**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008.
- BENJAMIN, Walter. O Narrador. In: _____ **Magia e Técnica, Arte e Política** - ensaios sobre literatura e história da cultura. Obras escolhidas, volume I, 2ª edição, São Paulo: Editora Brasiliense, 1994.
- BENJAMIN, Walter. **Ensaio Reunidos: escritos sobre Goethe**. São Paulo: Duas cidades; Editora 34, 2009.
- BENJAMIN, Walter_. **Experiência e pobreza** [1933]. In: O anjo da história. Org. e Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- BENJAMIN, Walter. Para uma crítica da violência. In: BENJAMIN, W. **Escritos sobre mito e linguagem**. Tradução de Ernani Chaves. Organização de Jeanne Marie Gagnebin. São Paulo: Editora 34; Duas Cidades, (2ª edição), 2013.

BENJAMIN, Walter. **O contador de histórias**. Reflexões sobre a obra de Nikolai Leskov [1936]. In: _____. Linguagem, tradução, literatura; filosofia, teoria e crítica. Ed. e Trad. João Barrento. Belo Horizonte: Autêntica, 2013a.

BERNSTEIN, Richard. **Violencia**: Pensar Sin Barandillas. Espanha: Editora GEDISA. 2015.

BRANCHER, Leoberto. **Justiça para o século 21**: instituindo práticas restaurativas: iniciação em justiça restaurativa: formação de lideranças para a transformação de conflitos. Porto Alegre: AJURIS. 2008.

BLEULER, Eugen. **Dementia Praecox ou Grupo das Esquizofrenias**. Lisboa. Climepsi Editores. 2005.

BRANCO, Bianca de Moraes; DEMARCHI, Adriana. **Adolescentes infratores: rede social e funcionamento familiar**. *Psicol. Reflex. Crit.* [online]. 2008, vol.21, n.1, pp.125-132. ISSN 0102-7972. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722008000100016>.

BRASIL. 2001. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP 009/2001, de 8 de maio de 2001. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 de jan.2002. seção 1. p.31. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2004

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP 01, de 18 de fevereiro de 2002a. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf. Acesso em: 3 mar. 2004.

BRASIL, **Resolução 466/2012**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2012.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. 2014-2024 [recurso eletrônico]: Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. – Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2014.

BRASIL, **Resolução CNE/CP 2/2015**. Diário Oficial da União, Brasília, 2 de julho de 2015.

BRASIL. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Conselho Pleno **Resolução nº 2**, de 1º de julho de 2015a.

BRASIL, **Resolução 510**, CNE/CP 4/2016 Diário Oficial da União, Brasília, 7 de abril de 2016.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Educação é a Base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2017. Disponível em: < 568

http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2018

CLARET, Martin. **O Poder da Não violência**. Editora: Martin Claret. 1996.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber**. Formação dos professores e globalização: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.

CHARLOT, Bernard. Prefácio. In: ABRAMOVAY, M. et al. **Cotidiano das Escolas**: entre violências. Brasília: Unesco, Observatório de Violências nas Escolas, MEC, 2006.

CNJ. **Manual de Mediação Judicial**. Conselho Nacional de Justiça. Brasília. Comitê Gestor Nacional da Conciliação, Brasil, 2016.

CORAZZA, Sandra. **Caminhos investigativos**: novos olhares na pesquisa em educação. 3. ed. Rio de Janeiro: Ed. Lamparina, 2007.

CORETH, E. **Questões fundamentais de hermenêutica**. São Paulo: EPU, Ed. da Universidade de São Paulo, 1973.

DEVECHI, Catia Piccolo; TREVISAN, Amarildo. Sobre a proximidade do senso comum das pesquisas qualitativas em educação: positividade ou simples decadência? **Revista Brasileira de Educação**, abr. 2010, vol. 15, no. 43, p. 148-161.

ERIKSON, Erik Homburger. **Identidade: juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar. 1976.

FEIJÓ, Maria Cristina. ASSIS, Simone Gonçalves. **O contexto de exclusão social e de vulnerabilidades de jovens infratores e de suas famílias**. Estudos de Psicologia 2004, 9(1), 157-166.

FERMOSO, Paciano. **La violencia em la escuela: el educador-pedagogo social escolar**. In: L. PANTOJA (org.), Nuevos espacios de la educación social. Bilbao, Universidad de Deusto, p. 89-11. 1998.

FERMOSO, Paciano. **Pedagogia social**. Fundamentación científica. Barcelona. Editorial Helder. 1994.

FOUCAULT, Michel. **História da Sexualidade I: A Vontade de Saber**. Rio de Janeiro, Edições Graal. 1988.

FOUCAULT, Michel. **Do governo dos vivos**: curso no Collège de France (1979-1980). [Du gouvernement des vivants]. Tradução de Eduardo Brandão. São Paulo, SP: Martins Fontes, 2014.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e Punir**. 40 ed. Petrópolis: Vozes, 2018.

FREIRE, Paulo. A EDUCAÇÃO é um ato político. **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Edunesp, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários a prática educativa. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido** (57a ed.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

FREUD, Sigmund. (1920). **Mais Além do Princípio do Prazer**. ESB, Imago Eds., Rio de Janeiro. Imago, 1974.

FREUD, Sigmund. **Reflexões para os tempos de guerra e de morte** (Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 14). Rio de Janeiro: Imago, 1974a.

FREUD, Sigmund. **Por que a guerra?** In: Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas, Vol XXII, Imago Editora, Rio de Janeiro, 1976.

FREUD, Sigmund. (1913). **Totem e Tabu**. In: FREUD, S. Edição standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. v. 13. Rio de Janeiro: Imago, 1990.

FREUD, S. **Além do princípio de prazer** (1920) Obras Completas, Ed. Standard Brasileira, vol. XXI, Rio de Janeiro, Imago, 1996.

FREUD, Sigmund. (1915) **A pulsão e seus destinos**. Obras Completas, Ed. Standard Brasileira, vol. XXI, Rio de Janeiro, Imago, 1996a.

FREUD, Sigmund. (1929). **O mal-estar na civilização**. Obras Completas, Ed. Standard Brasileira, vol. XXI, Rio de Janeiro, Imago, 1996b.

FREUD, Sigmund (1910). **A concepção psicanalítica da perturbação psicogênica da visão**, In: _____ . Cinco lições de psicanálise. Obras Completas, Ed. Standard Brasileira, vol. XXI, Rio de Janeiro, Imago, 1996c.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica**. Tradução Flávio Paulo Meurer. 2.ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2002.

GADAMER, Hans-Georg. **Verdade e Método II: Complementos e índice**. Trad. Flávio Paulo Meurer. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

GAMBOA, Sílvio Sánchez. **Epistemologia da pesquisa em educação**. Campinas: [s.n.],1998. Disponível em:

<<http://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboa.pdf>>. Acesso em: 30 outubro 2017.

GAMBOA, Silvio Sánches. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias**. 2. ed. Chapecó: Argos, 2012.

GAUTHIER, Clermont. MELLOUKI, M´Hamed. L'enseignant et son mandat: médiateur, héretier, interprète, critique. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 537-571, maio/ago. 2004.

GAUTHIER, Clermont, et al. **Por uma teoria da Pedagogia: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente**. Trad. Francisco Pereira. 2.ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GALLO, Alex Eduardo; WILLIAMS, Lúcia Cavalcanti de Albuquerque. A escola como fator de proteção à conduta infracional de adolescentes. **Cad. Pesqui.**[online]. 2008, vol.38, n.133, pp.41-59. ISSN 0100- 1574.<http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742008000100003>.

GIORDANI, Jaqueline Portella; SEFFNER, DELL'AGLIO, Fernando; DALBOSCO, Débora. Violência escolar: percepções de alunos e professores de uma escola pública. **Psicol. Esc. Educ.** [online]. 2017, vol.21, n.1, pp.103-111. ISSN 2175-3539. <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539201702111092>.

GOMES, Candido Alberto. PEREIRA, Marlene Monteiro. **A formação do professor em face das violências das/nas escolas**. Cadernos de Pesquisa, v.39, n.136, p.201-224, jan./abr. 2009.

GRACIANE, Maria Estela. **A Pedagogia Social no trabalho com crianças e adolescentes em situação de rua**. In: SILVA, R.; SOUZA NETO, J. C. de; MOURA, R. A. (Orgs.) Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte Editora/FAPESP/UNESCO. 2009

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Fenomenologia do Espírito - Vol. I**. Tradução de Paulo Meneses com colaboração de Karl-Heinz Effen. Petrópolis: Vozes, 2001.

HERMANN, Nadja. **Hermenêutica e Educação**. Coleção [o que você precisa saber sobre...] Rio de Janeiro: DP & A.2002.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais** (Trad. Luiz Repa). São Paulo: Ed. 34, 2007.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar** [internet]. 2009. <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/default.shtm>

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar** [internet]. 2012. <https://ww2.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2012/default.shtm>.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE. **Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar** [internet] 2015 [cited 2017 Sep 28]. Available from: <http://www.ibge.gov.br/home/estatistica/populacao/pense/2015/>

KLEIN, Melanie. **Inveja e Gratidão e Outros Trabalhos 1946 – 1963**. Edição Brasileira das Obras Completas de Melanie Klein. Rio de Janeiro: Imago, 1974.

KLEIN, Melanie (1923). **O papel da escola no desenvolvimento da criança**. (André Cardoso, Trad.). Edição Brasileira das Obras Completas de Melanie Klein (Vol. I, pp. 81-99). Rio de Janeiro: Imago, 1996.

KURLANSKY, Mark. **Não violência**: a história de uma ideia perigosa. Prefácio de Sua Santidade o Dalai Lama. Traduzido por Otacílio Nunes. Rio de Janeiro: Objetiva, 2013

LACAN, Jacques. **Seminário 17 - o avesso da psicanálise**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1992.

LACAN, Jacques. **A psicanálise e seu ensino** (1957). In: LACAN, J. *Escritos*. Rio de Janeiro: J. Zahar, 1998a.

LOSURDO, Domenico. **A Não- Violência**: uma historia fora do mito. Editora: Revan. 2012.

MARCELO, Carlos. Desenvolvimento profissional docente: passado e futuro. **Sísifo**: revista de ciências da educação, Lisboa, n. 8, p. 7-22, jan./abr.2009. Disponível em: <<http://sisifo.fpce.ul.pt/pdfs/revista%208%20PT%20COMPL.pdf>>. Acesso em: 11 de novembro de 2017.

MARTINS, Eni de Fátima. **Formação de professores e violência nas escolas**. São Paulo, 2010. 193 f. Tese de Doutorado. Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação. Pontifícia Universidade Católica.

MATE, Reyes. **Memórias de Auschwitz**: atualidade e política. São Leopoldo: Nova Harmonia, 2005.

MATOS, Olgária Chain Feres. **Desejo de evidência, desejo de vidência**: Walter Benjamin. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

MCLAREN, P. **Pedagogia revolucionária em tempos pós-revolucionários**: repensar a economia política da educação crítica. In: IMBERNÓN, F. (Org.). *A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato*. 2. Ed. Tradução Ernani Rosa. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

MINAYO, Maria Cecília Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 2 ed. São Paulo: Rio de Janeiro: Abrasco, 2005.

MOURA Eliana. ZUCHETTI. Dinora Tereza. Explorando outros cenários: educação não escolar e pedagogia social. **Educação Unisinos 10(3):228-236, setembro/dezembro 2006.**

MÜLLER, Jean-Marie. **O Princípio da Não violência**: uma trajetória filosófica. São. Paulo: Palas Athena, 2007.

MÜLLER, Jean-Marie. **Não violência na educação**. São. Paulo: Palas Athena, 2019.

NÓVOA, Antônio. D. HAMELINE, **Profissão Professor**, org. António Nóvoa, Porto, Porto Editora, 1991.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores: In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores**: realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1991a.

OCDE (2014), **Education at a Glance 2017**: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/eag-2017-em>: https://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2014_eag-2014-en. Acesso em: 08 de março 2018.

ONU. Organização Mundial das Nações Unidas. Declaração Final e Plano de Ação. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. Viena. 1999.

ONU. Organização das Nações Unidas. Conselho Econômico e Social. **Resolução nº 2002/12**. Tradução de Renato Sócrates Gomes Pinto. Disponível em:<<http://www.justica21.org.br/j21.php?id=366&pg=0>>. Acesso em: Jun. 2018

OLIVEIRA, C. S. **Sobrevivendo no Inferno - A Violência Juvenil na Contemporaneidade**. Porto Alegre: Sulina. 2001

PACHECO, José Augusto; FLORES, Maria Assunção. **Formação e avaliação de professores**. Porto editora: 2000

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

PIMENTA, Selma Garrido. **Formação de professores**: saberes da docência e identidade do professor. In: FAZENDA, I. (Org.). Didática e interdisciplinaridade. Campinas: Editora Papirus, p. 161-178, 1999.

PORLÁN, Rafael; RIVERO, Ana.): **El Conocimiento de los Profesores**. Sevilla/ES: Díada. (Colección "Investigación y Enseñanza, Serie Fundamentos", 9). ISBN 84-87118-75-5. 1998.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares** / Kay Pranis; tradução de Tônia Van Acker.- São Paulo: Palas Athena, 2010.

PRANIS, Kay. *Círculos em Movimento*. VERSÃO WEB | Íntegra em www.circulosemmovimento.org.br. 2018. Disponível em www.circulosemmovimento.org.br. Acesso em : abril de 2019.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros. 1978
ROSENBERG, Marshall. **Comunicação não-violenta**: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais. 1 ed. São Paulo: Ágora, 2006.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução por Lourdes Santos Machado. 5. ed. Coleção Pensadores 06, p. 215-320. São Paulo : Nova Cultural, 1991.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 30ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção polêmicas do nosso tempo), 1995.

SAVIANI, Demerval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 12. ed. Campinas: Autores Associados, 1996.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica**: primeiras aproximações. 8ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

SCHLEIERMACHER, Friedrich. **Hermenêutica e crítica**. Trad. de Aloísio Ruedell; ver. Paulo R. Schneider. Ijuí RS, Editora Unijuí, 2005.

SCHMIDT, Lawrence K. **Hermenêutica**. Trad. Fábio Ribeiro. Petrópolis: Vozes, 2014.

SHULMAN, L. **Those who understand: Knowledge growth in teaching**. *Educational Researcher* 15(2), 1986.

SILVA, Roberto da; SOUZA NETO, João Clemente; MOURA, Rogério. **Pedagogia Social como nova área de concentração**. In: *Pedagogia social*. [S.l.: s.n.], 2009.

SOUZA NETO, João Clemente de; SILVA, Roberto da; MOURA, Rogério Adolfo (Orgs.). *Pedagogia social*. São Paulo: Expressão e Arte, 2009.

SPOSITO, Marília Pontes. (Coord.). **Juventude**: estado do conhecimento. Relatório de pesquisa. INEP, 2000.

SPOSITO, M. P. **Um breve balanço da pesquisa sobre violência escolar no Brasil**. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 27, n. 1, p. 87-103, jan./ jun. 2001.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. In: *Revista Brasileira de Educação*. Nº 13. jan/fev/mar/abr 2000.

TARDIF, Maurice. RAYMOND, Danielle. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. *Educação & Sociedade*, ano XXI, n 209 o 73, dezembro. 2000a.

TARDIF, J.; FAUCHER, C. Um conjunto de balizas para a avaliação da profissionalidade dos professores. In: ALVES, M.; MACHADO, E. (Org.). **O polo de excelência: caminhos para a avaliação do desempenho docente**. Porto: Areal Editores, 2010.

TAURECK, Bernhard H.F. **Formação como plasma social**. Educação, Porto Alegre, v. 34, n. 1, p. 33-41, jan./abr. 2011.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Pedagogia das Imagens Culturais: da formação cultural à formação da opinião pública**. Ijuí/RS. Ed. Unijuí. 2002.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Terapia de Atlas: pedagogia e formação docente na pós- -modernidade**. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2004.

TREVISAN, Amarildo Luiz. Filosofia da Educação e Formação de Professores no Velho dilema teoria/prática. **Educar em Revista**. Curitiba: Editora UFPR, nº 42, out./dez. 2011, pp.195 - 212. 2011.

TREVISAN, Amarildo Luiz. **Reconhecimento do Outro: teorias filosóficas e formação docente**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2014.

TREVISAN, Amarildo Luiz. ROSA, Geraldo, Antônio. **Biopolítica, Formação Cultural (Bildung) e Educação**. Reunião Científica Regional da AMPED. Educação, Movimentos Sociais e Políticas Governamentais. UFPR. Curitiba- Paraná. 2016.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Prévia do Mapa da Violência (s) 2014. Os jovens do Brasil**. Flacso, 2014 Retrato da situação e evolução da mortalidade violenta no país de 1980 a 2012. Disponível em: <http://www.mapadaviolencia.org.br/>. Acesso em: 01dez. 2014.

WASELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016**. Homicídios por Armas de Fogo no Brasil. Brasília, UNESCO, 2016.

WARAT, Luis Alberto. **O Monastério dos Sábios – O Sentido Comum Teórico dos Juristas**, in Introdução Geral ao Direito, vol II. Porto Alegre, Sergio Fabris Editores, 1995.

WARAT, Luis Alberto. Ecologia, Psicanálise e Mediação. In: WARAT, Luis Alberto (org.). **Em nome do acordo: a mediação no direito**. Buenos Aires: Almed, 1999.

WARAT, Luís Alberto. **Surfando na Pororoca: o ofício do mediador**. Fundação Boiteux: Florianópolis, 2004.

WARAT, Luís Alberto. **Epistemologia e ensino do Direito: o sonho acabou**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2004a.

WEIL, Simone. A Ilíada ou o poema da força (1940), in: **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**, org. Ecléa Bosí, trad. Therezinha G. G. Langlada, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

WINNICOTT, Donald. **Privação e delinquência**. Tradução de Álvaro Cabral. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

ZEHER, H. **Trocando as Lentes**: um novo foco sobre o crime e a Justiça. São Paulo. Palas Athena, 2008.

ZIZEK, Slavoj. **Violência**. Tradução de Miguel Serras Pereira. São Paulo: Boitempo, 2014.

ZIZEK, Slavoj. **Vivendo no Fim dos Tempos**. São Paulo: Boitempo, 2012.

APÊNDICE A - TABELA COM DADOS PESQUISADOS NAS UNIVERSIDADES FEDERAIS NO BRASIL, DIVIDIDAS POR ESTADOS, REGIÕES E DISCIPLINAS, RELACIONANDO AS QUE TRABALHAM SOBRE CONFLITOS E/OU VIOLÊNCIA(S)

Item	Região	Unidade Federativa	Nome	Sigla	Discentes de Graduação	Fundação	Disciplina
1	CENTRO-OESTE	<u>DISTRITO FEDERAL</u>	<u>UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA</u>	UNB	<u>40.662</u> [1]	1962	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.
2	CENTRO-OESTE	<u>MATO GROSSO DO SUL</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DA GRANDE DOURADOS</u>	UFGD	8.000	2005	EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: COMPREENSÃO DAS BASES CONCEITUAIS DOS DIREITOS HUMANOS; AFIRMAÇÃO HISTÓRICA E INTERNACIONALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS; DIREITOS HUMANOS, INTERCULTURALIDADE E RECONHECIMENTO; DEMOCRACIA, AÇÕES AFIRMATIVAS E DIREITOS HUMANOS; CLASSE, GÊNERO, RAÇA/ETNIA, NATUREZA E MEIO AMBIENTE NA PERSPECTIVA DOS DIREITOS HUMANOS; DIREITOS HUMANOS, VIOLÊNCIA E PUNIÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE; CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS NO BRASIL: AVANÇOS E RESISTÊNCIAS; PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS PARA UMA EDUCAÇÃO EM E PARA OS DIREITOS HUMANOS.

3	CENTRO-OESTE	<u>GOIÁS</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DE GOIÁS</u>	UFG	<u>25.846(2011)</u> <u>[2]</u>	1960	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.
4	CENTRO-OESTE	<u>MATO GROSSO</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DE MATO GROSSO</u>	UFMT	22.160 (2008)	1970	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.
5	CENTRO-OESTE	<u>MATO GROSSO DO SUL</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL</u>	UFMS	13.420	1979	FUNDAMENTOS DA AÇÃO EDUCATIVA EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES OBRIGATÓRIA
6	CENTRO-OESTE	<u>GOIÁS</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DE CATALÃO</u>	UFCAT		2018	SEMINÁRIO DE INTEGRAÇÃO: EDUCAÇÃO, CULTURA, DIREITOS HUMANOS E SOCIEDADE (OBRIGATÓRIA DOCÊNCIA) APRENDIZAGEM E A GESTÃO. A REFLEXÃO SOBRE A PRODUÇÃO DE SIGNIFICADOS, AS REALIDADES EDUCACIONAIS E OS PROBLEMAS SOCIOCULTURAIS E EDUCACIONAIS A PARTIR DA DISCUSSÃO DOS DIREITOS HUMANOS E UMA POSTURA DE INVESTIGAÇÃO E DE PROPOSIÇÃO EM FACE DE REALIDADES COMPLEXAS E DA SUPERAÇÃO DE FORMAS DE EXCLUSÃO, SEJAM ELAS SOCIAIS, ÉTNICO-RACIAIS, ECONÔMICAS, CULTURAIS, RELIGIOSAS, GÊNERO, POLÍTICAS E OUTRAS.

7	CENTRO-OESTE	<u>GOIÁS</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DE JATAÍ</u>	UFJ	4.000	2018	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.
8	CENTRO-OESTE	<u>MATO GROSSO</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DE RONDONÓPO LIS</u>	UFR	5.082	2018	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.
9	NORDES TE	<u>BAHIA</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DA BAHIA</u>	UFBA	27.549	1946	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.
10	NORDES TE	<u>BAHIA</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DO SUL DA BAHIA</u>	UFSB	<u>1.000</u> [3]	<u>2013</u> [4]	NÃO TEM CURSO DE PEDAGOGIA.
11	NORDES TE	<u>BAHIA</u>	UNIVERSIDA DE FEDERAL DO RECÔNCAVO DA BAHIA	UFRB	8.514 (2012)	<u>2005</u> [5]	<u>SITE DO CURSO DE PEDAGOGIA DO PARFOR: HTTPS:// WWW.UFRB.EDU.BR/PARFOR/IMAGES/ PPC PEDAGOGIA DO PARFOR VERS %C3%A3O_FINAL.PDF</u> DISCIPLINAS BÁSICAS:

						<p>CURRÍCULO, SOCIEDADE E FORMAÇÃO HUMANA: ESTUDA O CAMPO DO CURRÍCULO NUMA PERSPECTIVA CRÍTICA; REFLETE SOBRE O CURRÍCULO COMO CONSTRUÇÃO SOCIOCULTURAL EM RELAÇÃO COM A REALIDADE COMPLEXA; ANALISA ASPECTOS TÉCNICOS E PEDAGÓGICOS DA CONSTRUÇÃO CURRICULAR, SUAS IMPLICAÇÕES IDEOLÓGICAS E PRÁTICAS CONSIDERANDO O CAMPO DE PODER QUE ATRAVESSA O CURRÍCULO; DISCUSSÃO DE TEMAS CONTEMPORÂNEOS AFETOS AO CAMPO DOS ESTUDOS CURRICULARES, VISANDO A COMPREENSÃO DA RELAÇÃO: CURRÍCULO, SOCIEDADE E FORMAÇÃO HUMANA.</p>
						DISCIPLINAS ESPECÍFICAS:

								EDUCAÇÃO EM AMBIENTES NÃO-ESCOLARES (PEDAGOGIA PARFOR): O NASCER E O ALVORECER DA PEDAGOGIA. LIMITES DA PEDAGOGIA, ANDRAGOGIA E HEUTAGOGIA. TAXIONOMIA DA EDUCAÇÃO (FORMAL, INFORMAL E NÃO FORMAL). LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDBEN Nº 9.393/96) E DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA O CURSO DE PEDAGOGIA DCN/CP 15/05/2006.
--	--	--	--	--	--	--	--	---

							NOVOS E VELHOS ESPAÇOS DO FAZER PEDAGÓGICO, VINCULADOS A INSTITUIÇÕES DO PRIMEIRO, SEGUNDO E “TERCEIRO SETOR” DA SOCIEDADE: ESCOLA, ONGS, MOVIMENTOS SOCIAIS, FUNDAÇÕES, HOSPITAIS, EMPRESAS, ASILOS, MUSEUS, BIBLIOTECAS E SISTEMA PRISIONAL. ABORDAGENS TEÓRICAS E PERFIL DE COMPETÊNCIAS DO PEDAGOGO NOS DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS. A PRÁTICA PEDAGÓGICA E O DOMÍNIO METODOLÓGICO EM DIFERENTES ESPAÇOS. O PEDAGOGO COMO GESTOR DE PESSOAS E CONSULTOR PEDAGÓGICO EM AMBIENTES NÃO-ESCOLARES.
12	NORDESTE	<u>CEARÁ</u> <u>E</u> <u>BAHIA</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA</u>	UNILAB	4.166	2010	CEARÁ:
							DISCIPLINAS OPTATIVAS:
							EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS; (O PCC NÃO EXPLÍCITA ESSA EMENTA)

						<p>DISCIPLINAS OBRIGATÓRIAS:</p> <p>SOCIEDADES, DIFERENÇAS E DIREITOS HUMANOS NOS ESPAÇOS LUSÓFONOS: : TEMPORALIDADES DO PROCESSO COLONIAL NOS PAÍSES DE LÍNGUA PORTUGUESA (PRÁTICAS, TROCAS E CONFLITOS CULTURAIS – OCUPAÇÕES E RESISTÊNCIAS). MOVIMENTO PANAFRICANISTA, NEGRI TUDE; RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E RACISMO; MOVIMENTO NEGRO E INDÍGENA NO BRASIL E AS POLÍTICAS DE AÇÃO AFIRMATIVA. GÊNERO, SEXUALIDADE. MOVIMENTOS FEMINISTAS E LGBTT. TOLERÂNCIA RELIGIOSA. DIREITOS HUMANOS. DIFERENÇAS E DESIGUALDADES. CULTURA AFROBRASILEIRA.</p> <p>HTTP://WWW.UNILAB.EDU.BR/WP-CONTENT/UPLOADS/2018/11/PPC-PEDAGOGIA-EM-REVIS%C3%A3O-18-DE-SETEMBRO-2018.PDF</p> <p>OBS: TANTO NO CEARÁ, QUANTO NA BAHIA, O PCC CURSO DE PEDAGOGIA PREVÊ DISCIPLINAS DO NÚCLEO COMUM DO BACHARELADO EM HUMANIDADES.</p>
--	--	--	--	--	--	--

13	NORDESTE	<u>PARAÍBA</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA</u>	UFPB	22.238	1955	NÃO POSSUI DISCIPLINAS COM A TEMÁTICA.
14	NORDESTE	<u>CEARÁ</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DO CARIRI</u>	UFCA	3.618	2013	<p>EDUCAÇÃO, DIVERSIDADE E DIREITOS HUMANOS, NO 5º SEMESTRE: EDUCAÇÃO PARA OS DIREITOS HUMANOS E A CIDADANIA. A PERCEPÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E DA CIDADANIA NA CONSTRUÇÃO DAS LUTAS SOCIAIS E NA CONSTITUIÇÃO DE NOVOS SUJEITOS DE DIREITO. EXPERIÊNCIAS DE ORGANIZAÇÃO, PRÁTICAS POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS SOCIAIS DE CRIAÇÃO DE DIREITOS HUMANOS.</p> <p>HTTPS://WWW.UFCA.EDU.BR/CURSOS/GRADUACAO/PEDAGOGIA/</p>
15	NORDESTE	<u>ALAGOAS</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS</u>	UFAL	28.471(2010)	1961	<p>PESQUISA E PRÁTICA PEDAGÓGICA 1 – DIREITOS HUMANOS</p> <p>(LINK DO PCC NÃO DISPONÍVEL)</p> <p>HTTP://WWW.UFAL.EDU.BR/UNIDADEACADEMICA/CEDU/GRADUACAO/PEDAGOGIA/DISCIPLINAS</p>
16	NORDESTE	<u>PARAÍBA</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE</u>	UFCG	<u>17.800</u> <u>[6]</u>	2002	NÃO POSSUI DISCIPLINAS COM A TEMÁTICA
17				UFPE	31.424	1946	CAMPUS AGRESTE:

	NORDESTE	<u>PERNAMBUCO</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO</u>			<p>EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: ESTUDAR A EVOLUÇÃO DO DIREITO HUMANO, SEUS PRINCIPAIS CONCEITOS E PROBLEMÁTICAS, COMO O RELATIVISMO E UNIVERSALISMO. REFLETIR SOBRE OS PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS E METODOLÓGICOS QUE NORTEIAM UMA EDUCAÇÃO AOS DIREITOS HUMANOS NOS DIFERENTES ESPAÇOS EDUCATIVOS PARA A DIFUSÃO DE UMA CULTURA DE JUSTIÇA, PAZ E TOLERÂNCIA E PARA A FORMAÇÃO DE SUJEITOS DE DIREITOS. CONHECER AS POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS PARA A EDUCAÇÃO FORMAL E NÃO FORMAL</p>
						CAMPUS PERNAMBUCO: DISCIPLINAS COMPLEMENTARES:
						<p>DESENVOLVIMENTO PESSOAL E FORMAÇÃO HUMANA: COMPREENSÃO DA IDÉIA DE FORMAÇÃO HUMANA E DE SUAS REPERCUSSÕES PARA O DESENVOLVIMENTO PESSOAL. ANÁLISE E SÍNTESE CRÍTICAS DAS IMPLICAÇÕES RECÍPROCAS ENTRE FORMAÇÃO HUMANA, SOCIALIZAÇÃO E EDUCAÇÃO</p>

							DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO: O PROCESSO HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. CONCEITOS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA. EDUCAR PARA A DIVERSIDADE NO RESPEITO INTEGRAL AOS DIREITOS HUMANOS
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E DIVERSIDADE E CIDADANIA: O PROCESSO HISTÓRICO DOS DIREITOS HUMANOS E DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. CONCEITOS E FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. A ESCOLA COMO ESPAÇO DE CONSTRUÇÃO DA CIDADANIA. EDUCAR PARA A DIVERSIDADE NO RESPEITO INTEGRAL AOS DIREITOS HUMANOS</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL NO BRASIL: ABORDA A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL COMO POLÍTICA PÚBLICA, IDENTIFICANDO ESTE OBJETO DE PESQUISA E CONTRAPONDO-O ÀS NOÇÕES DE EDUCAÇÃO POPULAR COMO ESTRATÉGIA ALTERNATIVA PARA PENSAR A DEMOCRATIZAÇÃO DA POLÍTICA E DO PLANEJAMENTO EDUCACIONAL NA CONTEMPORANEIDADE, MEDIANTE UM PROCESSO DE "AMPLIAÇÃO DA ESCUTA DO ESTADO" ÀS DEMANDAS SOCIAIS</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>TEORIAS DA DESCOLARIZAÇÃO: ANALISA A CRÍTICA ÀS INSTITUIÇÕES EDUCATIVAS CONTEMPORÂNEAS, ESPECIALMENTE A ESCOLA. CONCENTRA-SE NA GERAÇÃO DE AUTORES QUE APRESENTARAM UMA CRÍTICA RADICAL DA EDUCAÇÃO E DE DA INSTITUIÇÃO ESCOLAR, ENTRE ELES IVAN ILLICH, PAUL GOODMAN, JOHN HOLT E EVERETT REIMER</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

							<p>PEDAGOGIA PAULO FREIRE: ABORDA, NUMA PERSPECTIVA SÓCIO HISTÓRICA, OS CONTEXTOS DE INFLUÊNCIA QUE CONTRIBUÍRAM PARA A FORMULAÇÃO DA PEDAGOGIA FREIRIANA, O ALCANCE DE SUAS IDÉIAS NO BRASIL E NO MUNDO, BEM COMO A ATUALIDADE DO SEU PENSAMENTO. DISCUTE OS FUNCIONAMENTOS DA PEDAGOGIA PAULO FREIRE, SUA INFLUÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS ESCOLARES E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>- PENSAMENTO DE PAULO FREIRE: A DISCIPLINA PRETENDE RESGATAR PARA REFLEXÃO DOS ESTUDIOSOS A VIDA E OBRA DO PENSADOR PERNAMBUCANO. O PRINCÍPIO METODOLÓGICO DO DIÁLOGO CONSTITUI UM DOS TRAÇOS ESSENCIAIS DA DISCIPLINA LEVANDO JUNTOS EDUCANDOS E EDUCADORES A RESSIGNIFICAR AS CATEGORIAS FUNDANTES DA PEDAGOGIA, AJUDANDO-OS POR LEITURAS, SEMINÁRIOS E DEBATES A CONFRONTAR E REINVENTAR AS SUAS PRÁTICAS EDUCATIVAS.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>HTTPS://WWW.UFPE.BR/DOCUMENTS/39006/1048714/PPC.PDF/B7F0541F-A2C6-445D-9D34-6680421DD61D</p>
--	--	--	--	--	--	--	--

18	NORDESTE	<u>SERGIPE</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE</u>	UFS	30.000	<u>1968[7]</u>	INTRODUÇÃO À PSICOLOGIA SOCIAL: FORNECER UMA BREVE INTRODUÇÃO A PSICOLOGIA SOCIAL, ABORDANDO SEUS PRINCIPAIS PROBLEMAS, SUAS FORMULAÇÕES TEÓRICAS, OS CONHECIMENTOS DECORRENTES DAS PESQUISAS, BEM COMO SUAS APLICAÇÕES E IMPLICAÇÕES NA SOCIEDADE. (CURSO NOTURNO E DIURNO)
19	NORDESTE	<u>CEARÁ</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DO CEARÁ</u>	UFC	42.443 (2012)	1954	<p>A FORMAÇÃO DO SER EDUCADOR/FACILITADOR NA CONTEMPORANEIDADE;</p> <p>DIALOGICIDADE E FORMAÇÃO HUMANA EM PAULO FREIRE;</p> <p>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS – 64H;</p> <p>ESPAÇOS EDUCACIONAIS NÃO-ESCOLARES – 32H;</p> <p>EMENTAS NÃO DISPONÍVEIS NO SITE</p> <p>DISCIPLINAS TANTO DO DIURNO QUANTO DO NOTURNO.</p> <p>HTTPS://SI3.UFC.BR/SIGAA/PUBLIC/CURSO/CURRICULO.JSF</p>

20	NORDESTE	<u>MARANHÃO</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO</u>	UFMA	26.500	1966	<p>NO SITE QUE TEM O PPC DE 2017 NÃO CONSTA NENHUMA DISCIPLINA, MAS NO PPC DE 2007 CONSTA A DISCIPLINA: DIREITOS HUMANOS, INTERCULTURALIDADE E INCLUSÃO</p> <p>HTTP://WWW.UFMA.BR/PORTALUFMA/ARQUIVO/OC0SXZD9CXTFRI9.PDF</p>
21	NORDESTE	<u>BAHIA</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DA BAHIA</u>	UFOB		2013	NÃO TEM PEDAGOGIA
22	NORDESTE	<u>PIAUÍ</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ</u>	UFPI	15.930	1968	<p>· EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES;</p> <p>EMENTA NÃO DISPONÍVEL NO SITE</p> <p>HTTPS://UFPI.BR/ARQUIVOS_DOWNLOAD/ARQUIVOS/FLORIANO/PEDAGOGIA_FLORIANO/MATRIZ_CURRICULAR_20120190111103900.PDF</p> <p>NO CAMPUS TEREZINHA: NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.</p>
23	NORDESTE	<u>RIO GRANDE DO NORTE</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE</u>	UFRN	36.000	1958	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.

24	NORDESTE	PERNANBUCO OBAHIPIAUI	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DO VALE DO SÃO FRANCISCO</u>	UNIVASF	4.720	2002	NÃO TEM PEDAGOGIA PRESENCIAL
25	NORDESTE	<u>PERNAMBUCO</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO</u>	UFRPE	<u>12.476 (2016) [8]</u>	1947	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.
26	NORDESTE	<u>RIO GRANDE DO NORTE</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO SEMI-ÁRIDO</u>	UFERSA	8.267 (2016)	1968	CAMPUS ANGICO

27	NORTE	<u>RONDÔNIA</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DE RONDÔNIA</u>	UNIR	<u>7.614(2010)[9]</u>	1982	<p>EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS: FUNDAMENTOS FILOSÓFICO-JURÍDICOS DOS DIREITOS HUMANOS. DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA NA CONSTRUÇÃO DAS LUTAS SOCIAIS E NA CONSTITUIÇÃO DE NOVOS SUJEITOS DE DIREITO. CONFIGURAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS NA CONTEMPORANEIDADE. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS. A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO, DIREITOS HUMANOS E FORMAÇÃO PARA A CIDADANIA. O ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE E OS DIREITOS HUMANOS. DIREITOS EDUCACIONAIS DE ADOLESCENTES E JOVENS EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS. SOCIEDADE, VIOLÊNCIA E EDUCAÇÃO PARA A CIDADANIA E A CONSTRUÇÃO DE UMA CULTURA DA PAZ; PRECONCEITO, DISCRIMINAÇÃO E PRÁTICA EDUCATIVA; POLÍTICAS CURRICULARES, TEMAS TRANSVERSAIS, PROJETOS INTERDISCIPLINARES E EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.</p>
----	-------	-----------------	--	-------------	----------------------------	------	---

						<p> AÇÃO EDUCATIVA EM ESPAÇOS NÃO-ESCOLARES: CONCEITOS E DIMENSÕES SÓCIO-POLÍTICOS NA ESTRUTURA DE AMBIENTES DE EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL. OS PROCESSOS EDUCATIVOS NAS INSTITUIÇÕES NÃO ESCOLARES: NO SETOR PRODUTIVO, NOS MOVIMENTOS SOCIAIS E NAS ENTIDADES DA SOCIEDADE CIVIL NO CONTEXTO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO. ESTUDO DAS PRINCIPAIS POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS DA CONTEMPORANEIDADE COM ÊNFASE NO SISTEMA PRISIONAL E DEMAIS GÊNEROS EM PRIVAÇÃO DE LIBERDADE. PEDAGOGO EMPRESARIAL: UM NOVO CAMPO DE ATUAÇÃO. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO EM ESPAÇOS SOCIOEDUCATIVOS. PEDAGOGIA NO AMBIENTE DE PROMOÇÃO DE SAÚDE E DA MELHORIA DE QUALIDADE DE VIDA. A PRÁXIS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES E ESPAÇOS EDUCATIVOS NÃO-FORMAIS. POSTURA E AÇÃO DO EDUCADOR. A ARTICULAÇÃO ENTRE A EDUCAÇÃO NÃO FORMAL E O SISTEMA FORMAL DE ENSINO; </p>
--	--	--	--	--	--	---

						<p>FUNDAMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS DA CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO: ESTUDO DA CONCEPÇÃO FREIREANA DE EDUCAÇÃO, DE HOMEM, DE MUNDO, DE CULTURA E DE ALFABETIZAÇÃO. FUNDAMENTOS E PRINCÍPIOS QUE EXPLICITAM SUA CONCEPÇÃO DE REALIDADE. RELAÇÃO ENTRE ALFABETIZAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO. O SIGNIFICADO DO CONHECIMENTO E AS IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE. A TEORIA E A PRÁTICA DE PAULO FREIRE NO BRASIL. SABERES NECESSÁRIOS À PRÁTICA EDUCATIVA. A 74 PRÁXIS EDUCATIVA EM FREIRE.</p>
						<p>HTTPS://PEDAGOGIAANGICOS.UFERSA.EDU.BR/WP-CONTENT/UPLOADS/SITES/131/2018/06/PPC LICENCIATURA-EM-PEDAGOGIA ANGICOS.PDF</p>
						<p>EDUC POPULAR</p>
						<p>ELETIVA</p>
						<p>ESTUDA A EDUCAÇÃO POPULAR COMO CONCEPÇÃO GERAL DE EDUCAÇÃO, COMO PRÁTICA EDUCACIONAL E TEORIA</p>

							<p>PEDAGÓGICA, EXAMINANDO SUA TRAJETÓRIA HISTÓRICA E SEUS DESENVOLVIMENTOS NA CONTEMPORANEIDADE, EM</p>
							<p>DIFERENTES CONTEXTOS. PRIVILEGIA A ANÁLISE DA RELAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR COM A CONSTITUIÇÃO DAS</p>
							<p>SUBJETIVIDADES E DAS IDENTIDADES DOS/AS PROTAGONISTAS, OS MOVIMENTOS SOCIAIS, A PARTICIPAÇÃO E PODER</p>
							<p>POPULAR, ORGANIZAÇÕES NÃO-GOVERNAMENTAIS E ESTADO, A PARTICIPAÇÃO DO INTELLECTUAL NOS PROCESSOS DE</p>
							<p>ORGANIZAÇÃO POPULAR E AS ALTERNATIVAS DE EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL.</p>

28	NORTE	<u>RORAIMA</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DE RORAIMA</u>	UFRR	4.800	1989	FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO EM CONTEXTO NÃO ESCOLAR: O PROCESSO EDUCATIVO NAS INSTITUIÇÕES NÃO-ESCOLARES: NO SETOR PRODUTIVO, NOS MOVIMENTOS SOCIAIS E NAS ENTIDADES DA SOCIEDADE CIVIL, NO CONTEXTO BRASILEIRO E RORAIMENSE. PAPEL DO EDUCADOR NA ARTICULAÇÃO DOS CONHECIMENTOS E AÇÕES NO ÂMBITO DA SOCIEDADE CIVIL ORGANIZADA – POSSIBILIDADES E LIMITES
29	NORTE	<u>ACRE</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DO ACRE</u>	UFAC		1970	NÃO HÁ NENHUMA DISCIPLINA QUE REMETE AOS DESCRITORES PESQUISADOS
30	NORTE	<u>AMAPÁ</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DO AMAPÁ</u>	UNIFAP		1990	EDUCAÇÃO E MOVIMENTOS SOCIAIS: MOVIMENTOS HISTÓRICOS DE TRABALHADORES. AS ATUAIS TRANSFORMAÇÕES NO MUNDO DO TRABALHO E SUAS IMPLICAÇÕES PARA AS ORGANIZAÇÕES DOS TRABALHADORES. OS CONFLITOS DE CLASSE E OS MOVIMENTOS SOCIAIS ATUAIS. A EDUCAÇÃO FORMAL E INFORMAL NO CONTEXTO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.
31	NORTE	<u>AMAZONAS</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DO AMAZONAS</u>	UFAM	30.000	1913	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.

32	NORTE	<u>PARÁ</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ</u>	UFOPA	5.000	2009	PEDAGOGIA EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES
33	NORTE	<u>PARÁ</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DO PARÁ</u>	UFPA	40.000	1957	PEDAGOGIA EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES 60 HORAS.
							EDUCAÇÃO NÃO-FORMAL E EDUCAÇÃO POPULAR NO BRASIL. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES, ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS NÃO-ESCOLARES
34	NORTE	<u>TOCANTINS</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DO TOCANTINS</u>	UFT	10.000	1984	EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR /CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO NÃO-ESCOLAR. DEMANDAS SOCIAIS E PROCESSOS EDUCATIVOS. ATIVIDADES EDUCATIVAS FORMAIS DESENVOLVIDAS POR INSTITUIÇÕES SOCIAIS NÃO-ESCOLARES (IGREJAS, SINDICATOS, PARTIDOS, EMPRESAS, HOSPITAIS, ETC.). PROGRAMAS E PROJETOS EDUCATIVOS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS E DAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS (ONG'S). 3 CAMPUS
35	NORTE	<u>PARÁ</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL</u>	UFRA	8.000	2002	PEDAGOGIA EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES
							EMENTA

			<u>RURAL DA AMAZÔNIA</u>				CONCEITOS E DIMENSÕES SOCIOPOLÍTICOS NA ESTRUTURA DE AMBIENTES NÃO ESCOLARES. PRINCÍPIOS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NO PROCESSO DE ORGANIZAÇÃO DE INSTITUIÇÕES E ESPAÇOS SÓCIO-EDUCATIVOS. AS DIMENSÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO: PEDAGOGIA SOCIAL DE RUA; PEDAGOGIA EM AMBIENTES EMPRESARIAIS. PEDAGOGIA NO AMBIENTE DE PROMOÇÃO DE SAÚDE E DA MELHORIA DE QUALIDADE DE VIDA
36	NORTE	<u>PARÁ</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ</u>	UNIFESSPA	10.070	2013	PPC : NÃO DISPONÍVEL NO SITE
37	SUDESTE	<u>MINAS GERAIS</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DE ALFENAS</u>	UNIFAL-MG	6.890	2005	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.
38	SUDESTE	<u>MINAS GERAIS</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DE ITAJUBÁ</u>	UNIFEI	6.272	2002	NÃO TEM CURSO DE PEDAGOGIA
39	SUDESTE	<u>MINAS GERAIS</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL</u>	UFJF			CURRÍCULO EM FASE DE REESTRUTURAÇÃO; DISCIPLINAS OPTATIVAS:

			<u>DE JUIZ DE FORA</u>				PEDAGOGIA ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR: CONCEITUAÇÃO, HISTÓRICO E IMPLICAÇÕES DA EDUCAÇÃO SOCIAL COMO EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR. INTRODUZIR AS VÁRIAS POSSIBILIDADES DE TRABALHO DA PEDAGOGIA ALÉM DO ESPAÇO ESCOLAR. A EDUCAÇÃO SOCIAL LEGALMENTE COMO UM DIREITO CONSTITUCIONAL QUE SOBREPASSA A ESFERA DA PEDAGOGIA ESCOLAR
--	--	--	------------------------	--	--	--	---

							<p>EDUCAÇÃO ALTERNATIVA PARA GRUPOS POPULARES: POLÍTICAS PÚBLICAS DE QUALIFICAÇÃO SOCIAL E PROFISSIONAL E A INSERÇÃO DO MOVIMENTO SOCIAL E DAS ORGANIZAÇÕES NÃO GOVERNAMENTAIS: O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO E QUALIFICAÇÃO SOCIAL E PROFISSIONAL NO MOVIMENTO SOCIAL E SINDICAL, OS NOVOS ESPAÇOS INSTITUCIONAIS DE AÇÃO DOS ATORES SOCIAIS, PRESSUPOSTOS, JUSTIFICATIVAS E ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS DOS PROGRAMAS DE QUALIFICAÇÃO SOCIAL E PROFISSIONAL. METODOLOGIAS E TECNOLOGIAS DE QUALIFICAÇÃO SOCIAL E PROFISSIONAL DESTINADAS A POPULAÇÕES ESPECÍFICAS ABORDANDO ASPECTOS DA DEMANDA, OFERTA E DO APERFEIÇOAMENTO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS DE QUALIFICAÇÃO E DE SUA GESTÃO PARTICIPATIVA</p> <p>HTTP://WWW.UFJF.BR/PEDAGOGIA/FILES/2014/07/REESTRUTURA%C3%A7%C3%A3O-CURRICULAR-PEDAGOGIA.PDF</p>
40	SUDESTE	<u>MINAS GERAIS</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DE LAVRAS</u>	UFLA	16.581	1994	<p>DISCIPLINA ELETIVA:</p> <p>PEDAGOGIA EM AMBIENTES NÃO ESCOLARES; (EMENTA NÃO DISPONÍVEL NO SITE)</p>

							HTTPS://SIG.UFLA.BR/MODULOS/PUBLICO/MATRIZES_CURRICULARES/INDEX.PHP
41	SUDESTE	<u>MINAS GERAIS</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS</u>	UFMG	49.959	1927	<p>DISCIPLINAS OPTATIVAS:</p> <p>DIREITOS HUMANOS: PROTEÇÃO, PROMOÇÃO E RESTAURAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS E CIDADANIA. DIREITOS DE CRIANÇAS E ADOLESCENTES EM CUMPRIMENTO DE MEDIDAS SOCIOEDUCATIVAS. DIREITOS ÉTNICO-RACIAIS. DIREITOS DE GÊNERO.</p>

						<p>EDUCAÇÃO SOCIAL: PAULO FREIRE E EDUCAÇÃO SOCIAL. A LUTA CONTRA AS "INSTITUIÇÕES TOTAIS". DA MODERNIDADE PARA A PÓS-MODERNIDADE E A FUNÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL NESTE NOVO PARADIGMA. EDUCAÇÃO SOCIAL E DIREITOS HUMANOS. PEDAGOGIA SOCIAL DE RUA NO BRASIL. ALGUNS INSTRUMENTOS NECESSÁRIOS PARA UMA PRÁTICA EM EDUCAÇÃO SOCIAL. DICOTOMIAS ENTRE A "EDUCAÇÃO FORMAL" E A "EDUCAÇÃO INFORMAL". AVANÇOS E RECUOS DO ECA NA CONSTRUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS RELATIVAS À INFÂNCIA, ADOLESCÊNCIA E JUVENTUDE. OUTROS ESPAÇOS ALÉM DAS ESCOLAS: CENTROS SOCIOEDUCATIVOS; A RUA E O CAPS: CENTRO DE ATENDIMENTO PSICOSSOCIAL. A LUTA ANTI-MANICOMIAL E A LEI 10.216. EDUCAÇÃO SOCIAL E PSICANÁLISE. EDUCAÇÃO SOCIAL, PRÁTICAS CULTURAIS E A ARTE. EDUCAÇÃO SOCIAL: VÍDEO; TEATRO; CAPOEIRA; CONVERSAÇÃO; CULINÁRIA; POLÍTICA, ARTES PLÁSTICAS E OUTRAS. A PRÁTICA DA EDUCAÇÃO SOCIAL COM JOVENS E ADOLESCENTES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE SOCIAL: A CRIMINALIDADE E A DROGA.</p>
--	--	--	--	--	--	--

							<p>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS E DAS SENSIBILIDADES NA ESCOLA: A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS E A PRODUÇÃO DE SENSIBILIDADES COMO MARCAS DA MODERNIDADE PEDAGÓGICA. DIFERENTES DIMENSÕES EDUCATIVAS QUE AFETARAM A PRODUÇÃO DE UMA SENSIBILIDADE CONSIDERADA MODERNA. TEMPOS, ESPAÇOS, ROTINAS, RITUAIS, SABERES E PRÁTICAS ESCOLARES EM PERSPECTIVA HISTÓRICA. AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, CULTURA E NATUREZA E OS DIREITOS HUMANOS COMO VETORES DE SENSIBILIDADES EM SOCIEDADES EM TRANSFORMAÇÃO. PRÁTICAS DE ENSINO E PESQUISA SOBRE A EDUCAÇÃO DOS SENTIDOS NAS ESCOLAS.</p>
--	--	--	--	--	--	--	---

							<p>HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SOCIAL: PARADOXOS NAS ORIGENS HISTÓRICAS DA CONFIGURAÇÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL COMO MODALIDADE PEDAGÓGICA. ESTUDO SÓCIO-HISTÓRICO DO DESENVOLVIMENTO DO CAMPO DE ESTUDOS E PESQUISA DA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SOCIAL, SURGIMENTO DA DISCIPLINA EDUCAÇÃO SOCIAL E DA FORMAÇÃO DO EDUCADOR SOCIAL. DIFERENTES ORIGENS FILOSÓFICAS E PEDAGÓGICAS: BENEFICÊNCIA EDUCATIVA, FILANTROPIA, REEDUCAÇÃO ASILAR, PROFISSIONALIZAÇÃO, ATIVIDADES DE SOCIALIZAÇÃO. ESTUDOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS PARA DISCUSSÃO DA EDUCAÇÃO SOCIAL: CONFIGURAÇÃO ESTABELECIDOS E OUTSIDERS; HISTÓRIA SOCIAL E EDUCAÇÃO SOCIAL, TRABALHO E MARGINALIDADE, SOCIEDADE INDUSTRIAL E POBREZA, CAMPO E CIDADE. ATIVIDADE PRÁTICA DE INVESTIGAÇÃO DOCUMENTAL SOBRE HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO SOCIAL.</p> <p>HTTPS://UFMG.BR/CURSOS/GRADUACAO/2353/91064</p>
42	SUDESTE			UFOP	18.174	1969	DISCIPLINAS ELETIVAS:

		<u>MINAS GERAIS</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO</u>				PRÁTICAS EDUCATIVAS EM AMBIENTES NÃO-ESCOLARES;
43	SUDESTE	<u>SÃO PAULO</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS</u>	UFSCAR	24.825 (2016)	1968	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS. HTTP://WWW.PROGRAD.UFSCAR.BR/CURSOS/CURSOS-OFERECIDOS-1/PEDAGOGIA/SAO-CARLOS
44	SUDESTE	<u>MINAS GERAIS</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI</u>	UFSJ	13.979	1953	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.
45	SUDESTE	<u>SÃO PAULO</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO</u>	UNIFESP	18.143	1994	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.
46	SUDESTE	<u>MINAS GERAIS</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA</u>	UFU	22.453	1957	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.
47	SUDESTE	<u>MINAS GERAIS</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DE VIÇOSA</u>	UFV	20.970	1969	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.
48	SUDESTE	<u>SÃO PAULO</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DO ABC</u>	UFABC	16.450 (2017)	2005	NÃO TEM PEDAGOGIA
49	SUDESTE			UFES	18.590	1954	DISCIPLINA OPTATIVA:

		<u>ESPÍRITO SANTO</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO</u>			EDUCAÇÃO EM CONTEXTOS NÃO ESCOLARES: ATUAÇÃO DO PEDAGOGO COMO EDUCADOR SOCIAL EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES. COMUNIDADES INDÍGENAS, POVOS QUILOMBOLAS, ASSENTAMENTOS, POVOS RIBEIRINHOS...	
						HTTP://PEDAGOGIA.SAOMATEUS.UFES.BR/SITES/PEDAGOGIA.SAOMATEUS.UFES.BR/FILES/FIELD/ANEXO/REPRESE NTACAO GRAFICA DE UM PERFIL D E FORMACAO MATRIZ CURRICULAR - PEDAGOGIA-2.PDF	
50	SUDESTE	<u>RIO DE JANEIRO</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO</u>	UNIRIO		1979	OPTATIVA: EDUCAÇÃO EXTRA-ESCOLAR
51	SUDESTE			UFRJ		1920	OPTATIVA:

		<u>RIO DE JANEIRO</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO</u>		39.000 (2015)	<p>FUNDAMENTOS DIREITOS HUMANOS: VISA A NECESSIDADE E A POSSIBILIDADE DE UMA FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA DOS DIREITOS HUMANOS, PARA DETERMINAR O CONTEÚDO E CONSTRUIR ARGUMENTOS RACIONAIS NA SUA IMPLEMENTAÇÃO. IDENTIFICANDO OS PRINCIPAIS DESAFIOS PARA AFIRMAÇÃO E A REALIZAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS E CONHECER ALGUMAS PROPOSTAS CONTEMPORÂNEAS DE FUNDAMENTAÇÃO FILOSÓFICA DOS DIREITOS HUMANOS.</p>
						<p>ACONSELHAMENTO EM EDUCAÇÃO: CONCEITUAÇÃO DE ACONSELHAMENTO. O ACONSELHAMENTO COMO DIMENSÃO DO PROCESSO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL METODOLOGIAS PREDOMINANTES NA ATUALIDADE. CARACTERÍSTICAS DA IMPLEMENTAÇÃO DO ACONSELHAMENTO EFICAZ. ATUAÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NA SITUAÇÃO DE ACONSELHAMENTO.</p>
						EDW607-TOP ESPECIAIS: PAULO FREIRE

							O PENSAMENTO DE PAULO FREIRE E SUA CONTRIBUIÇÃO A PRÁTICA EDUCACIONAL.
							HTTPS://WWW.SIGA.UFRJ.BR/SIRA/REP OSITORIO-CURRICULO/LISTACURSOS.HTML
52	SUDESTE	<u>MINAS GERAIS</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO</u>	UFTM	5.752	1953	NÃO TEM PEDAGOGIA
53	SUDESTE	<u>MINAS GERAIS</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DOS VALES DO JEQUITINHO NHA E MUCURI</u>	UFVJM	8.000	2005	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.
54	SUDESTE	<u>RIO DE JANEIRO</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL FLUMINENSE</u>	UFF	<u>59 267 (2016) [10]</u>	1960	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.
55	SUDESTE	<u>RIO DE JANEIRO</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO</u>	UFRRJ	24.000	1943	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.
56	SUL	<u>PARANÁ</u>	<u>UNIVERSIDA DE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ</u>	UTFPR	31.013	2005	NÃO TEM PEDAGOGIA!

57	SUL	<u>SANTA CATARINA</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL</u>	UFFS		2009	SEMINÁRIO: DIREITOS HUMANOS: CONCEITO DE DIREITOS HUMANOS. DIREITOS HUMANOS DE PRIMEIRA GERAÇÃO – DIREITOS LIBERDADE; DIREITOS HUMANOS DE SEGUNDA GERAÇÃO – DIREITOS SOCIAIS; DIREITOS HUMANOS DE TERCEIRA GERAÇÃO – DIREITOS DE SOLIDARIEDADE; DIREITOS HUMANOS DE OUTRAS GERAÇÕES. DIREITOS HUMANOS NA EDUCAÇÃO BÁSICA: EXERCÍCIO DA CIDADANIA. A DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS.
		PARANÁ					HTTPS://WWW.UFFS.EDU.BR/CAMPI/LARANJEIRAS-DO-SUL/CURSOS/CURSOS/PEDAGOGIA-LS/GRADE-CURRICULAR
		RIO GRANDE DO SUL					
58	SUL	<u>PARANÁ</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DA INTEGRAÇÃO LATINO-AMERICANA</u>	UNILA	<u>3.887</u> [11]	2010	NÃO TEM PEDAGOGIA!

59	SUL	<u>RIO GRANDE DO SUL</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DE CIÊNCIAS DA SAÚDE DE PORTO ALEGRE</u>	UFCSPA		1953	NÃO TEM PEDAGOGIA!
60	SUL	<u>RIO GRANDE DO SUL</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DE PELOTAS</u>	UFPEL	22.500	1969	EDUCAÇÃO EM VALORES HUMANOS
							(EMENTA NÃO DISPONÍVEL NO SITE)
							HTTPS://INSTITUCIONAL.UFPEL.EDU.BR/CURSOS/COD/1900
61	SUL	<u>SANTA CATARINA</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA</u>	UFSC	45.006	1956	INFÂNCIA E VIOLÊNCIA (72H). (ELETIVA) COMPLEXIDADE COMO BASE EPISTEMOLÓGICA PARA A COMPREENSÃO DAS VIOLÊNCIAS. CONTEXTO HISTÓRICO DAS VIOLÊNCIAS CONTRA A INFÂNCIA. CONCEITOS FUNDAMENTAIS DESTAS VIOLÊNCIAS: VIOLÊNCIA SEXUAL, VIOLÊNCIA FÍSICA, NEGLIGÊNCIA, EXPLORAÇÃO E ABUSO SEXUAL; PROSTITUIÇÃO INFANTIL; PEDOFILIA; MAUS-TRATOS; VIOLÊNCIA MORAL; CORPOREIDADE E VIOLÊNCIAS. A ESCOLA E AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS COM A CRIANÇA INSERIDA EM CENÁRIOS DE VIOLÊNCIA. POR UMA PEDAGOGIA DA PREVENÇÃO AO SOFRIMENTO NA INFÂNCIA.

							HTTP://PEDAGOGIA.PAGINAS.UFSC.BR/FILES/2013/07/EMENTAS-DISCIPLINAS.PDF
62	SUL	<u>RIO GRANDE DO SUL</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DE SANTA MARIA</u>	UFSM	28.170	1960	<p><u>DIREITOS HUMANOS E GÊNERO;</u> <u>TEORIA DOS DIREITOS HUMANOS;</u> <u>DIREITOS HUMANOS E EDUCAÇÃO;</u> <u>POLÍTICAS DE INCLUSÃO; POLÍTICAS DE GÊNERO, CLASSE, ETNIA.</u></p> <p>HTTPS://WWW.UFSM.BR/CURSOS/GRA DUACAO/SANTA-MARIA/PEDAGOGIA/INFORMACOES-DO-CURRICULO</p>
63	SUL	<u>RIO GRANDE DO SUL</u>	<u>UNIVERSIDA DE FEDERAL DO PAMPA</u>	UNIPAMPA	<u>9.435 (2016) [12]</u>	2008	<p>EXPERIÊNCIAS DE APRENDIZAGEM EM ESPAÇOS EDUCATIVOS ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES: DISCIPLINA DE CARÁTER TEÓRICO-PRÁTICO. INSERÇÃO E INVESTIGAÇÃO NA REALIDADE DA EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS EDUCATIVOS ESCOLARES E NÃO-ESCOLARES, CONTEMPLANDO A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, A EDUCAÇÃO DO CAMPO, BEM COMO OUTRAS ÁREAS NAS QUAIS SEJAM PREVISTOS CONHECIMENTOS PEDAGÓGICOS. INVESTIGAÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA ACERCA DA PRÁTICA PEDAGÓGICA, PLANEJAMENTO, EXECUÇÃO E AVALIAÇÃO DE ATIVIDADES EDUCATIVAS.</p>

							HTTP://CURSOS.UNIPAMPA.EDU.BR/CURSOS/PEDAGOGIA/CURRICULO/
64	SUL	<u>PARANÁ</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ</u>	UFPR	<u>39.725(2016)</u> <u>[13]</u>	1912	TRABALHO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: A PEDAGOGIA E OS PROCESSOS EDUCATIVOS NÃO ESCOLARES: MOVIMENTOS SOCIAIS, SETOR PRODUTIVO, ORGANIZAÇÕES POPULARES E ENTIDADES DA SOCIEDADE CIVIL, NO CONTEXTO BRASILEIRO CONTEMPORÂNEO, EVIDENCIANDO SUA IDENTIDADE ENQUANTO CIÊNCIA QUE ESTUDA E PRODUZ CONHECIMENTO PEDAGÓGICO. O PAPEL DO PEDAGOGO NOS PROCESSOS DE PRODUÇÃO, ORGANIZAÇÃO E ARTICULAÇÃO DO CONHECIMENTO E DA PRÁTICA PEDAGÓGICA NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES SOCIAIS E CULTURAIS CONCRETAS; ANÁLISE DA DIMENSÃO EDUCATIVA EM ESPAÇOS DE EDUCAÇÃO NÃO FORMAL: PESQUISA DE CAMPO.

							<p>ÉTICA, EDUCAÇÃO E DIREITOS HUMANOS: - CONHECIMENTO E DISCURSO ÉTICO. RELAÇÕES ENTRE VALORES E NORMAS MORAIS. A LEI MORAL E SUA PROBLEMATIZAÇÃO. OS FUNDAMENTOS DOS DIREITOS HUMANOS E SUAS QUESTÕES NA EDUCAÇÃO E DOCÊNCIA. CONFIGURAÇÃO HISTÓRICA DOS DIREITOS HUMANOS, A GERAÇÃO DE DIREITOS E AS CONCEPÇÕES DOS DIREITOS INDIVIDUAIS E COLETIVOS. A DIGNIDADE HUMANA E SUA PROBLEMATIZAÇÃO. CULTURA DA PAZ, TOLERÂNCIA E PLURALISMO.</p> <p>HTTPS://DRIVE.GOOGLE.COM/FILE/D/1RMIEYGQ14UKEFJ38085JZZOAITPDVM1E/VIEW</p>
65	SUL	<u>RIO GRANDE DO SUL</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE</u>	FURG	11.416 (2014)	1969	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.
66	SUL	<u>RIO GRANDE DO SUL</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO</u>	UFRGS	<u>28.497 (2018)</u> <u>[15]</u>	1934	EDUCAÇÃO EM ESPAÇOS CULTURAIS; (SEM EMENTA).

			<u>GRANDE DO SUL</u>				<p>EDUCAÇÃO, POBREZA E DESENVOLVIMENTO SOCIAL: DISCIPLINA TEÓRICO-PRÁTICA COM ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE ATENDIMENTO AOS DIFERENTES SEGMENTOS POPULACIONAIS NAS PERSPECTIVAS HISTÓRICA, SOCIOLOGICA E JURÍDICA. ANÁLISE DA SITUAÇÃO SOCIAL DE DESIGUALDADE E POBREZA NO BRASIL. ESTUDO DAS CARACTERÍSTICAS DAS POPULAÇÕES EM SITUAÇÃO DE VULNERABILIDADE E RISCO SOCIAL SITUAÇÃO DE RUA, CONFLITO COM A LEI, ACOLHIMENTO INSTITUCIONAL E SCFV. ANÁLISE DE PRÁTICAS PEDAGÓGICAS COM POSSIBILIDADE DE AÇÕES EM CAMPO</p>
--	--	--	----------------------	--	--	--	--

							<p>EDUCAÇÃO: A CRIANÇA E O ADOLESCENTE EXCLUÍDOS DA ESCOLA: EDUCAÇÃO: A CRIANÇA E O ADOLESCENTE EXCLUÍDOS DA ESCOLA -CARACTERÍSTICAS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES EXCLUÍDOS DA ESCOLA, EM ESPECIAL DOS MENINOS E MENINAS DE RUA. SITUAR AS DIMENSÕES E POSSÍVEIS CAUSAS DO PROBLEMA. LEVANTAR OS DIREITOS QUE OS MESMOS TÊM GARANTIDO PELA NOVA LEGISLAÇÃO A PARTIR DA CONSTITUIÇÃO DE 1988, E, AS POSSIBILIDADES REAIS QUE LHE SÃO OFERECIDAS. ANALISAR EXPERIÊNCIAS DE TRABALHOS EDUCATIVOS VOLTADOS ESPECIALMENTE A ESTA POPULAÇÃO COMO, POR EXEMPLO, AS ESCOLAS ABERTAS.</p>
							<p>INFÂNCIAS, DIREITOS HUMANOS E CURRÍCULO ESCOLAR;(SEM EMENTA)</p>

						<p>TRANSDISCIPLINARIDADE NO CUIDADO HUMANO: FENOMENOLOGIA DA PERCEÇÃO CORPÓREA. REDIMENSIONAMENTO DOS SENTIDOS NA AQUISIÇÃO E CONSTRUÇÃO DO CONHECIMENTO. REPERCUSSÕES NO CUIDADO HUMANO.</p>
						<p>PRÁTICAS PEDAGÓGICAS EM ESPAÇOS NÃO ESCOLARES: ESTUDO TEÓRICO-PRÁTICO A RESPEITO DOS MODOS, FORMAS E PROCESSOS EDUCACIONAIS NÃO ESCOLARES NO CAMPO E NA CIDADE QUE CONTRIBUEM PARA A FORMAÇÃO CRÍTICA DO PROFISSIONAL DA ÁREA DA EDUCAÇÃO. DIMENSÕES DO TRABALHO PEDAGÓGICO EM AMBIENTES DE SAÚDE, ESPAÇOS SOCIOCULTURAIS, EM ORGANIZAÇÕES GOVERNAMENTAIS E NÃO GOVERNAMENTAIS E CENTROS COMUNITÁRIOS, EM MOVIMENTOS SOCIAIS E COOPERATIVAS, ASSOCIAÇÃO DE AGRICULTORES FAMILIARES, ENTRE OUTROS.</p>
						<p>HTTPS://WWW.UFRGS.BR/PEDAGOGIA/WP-CONTENT/UPLOADS/2019/03/PPC_CU</p>

							<u>RSO PEDAGOGIA FACED 2018 VERS AO-2019-1.PDF</u>
67	NORDESTE	<u>PERNAMBUCO</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DO AGRESTE DE PERNAMBUCO</u>	UFPE	-	2018	<p>FUNDAMENTOS E PROCESSOS EM EDUCAÇÃO POPULAR : NÃO FALA SOBRE VIOLÊNCIA , TRABALHA COM MOVIMENTOS SOCIAIS, HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO POPULAR.</p> <p>MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO: HISTÓRIA DOS MOVIMENTOS , PRINCIPAIS ABORDAGENS E PERSPECTIVAS ANALÍTICAS SOBRE MOVIMENTOS SOCIAIS. CONHECER OS PRINCIPAIS CONTEÚDOS DAS LUTAS DOS MOVIMENTOS SOCIAIS</p>

							TEORIA DA EDUCAÇÃO POPULAR EM PAULO FREIRE EMENTA: ESTA DISCIPLINA ELETIVA TEM COMO ALVO A DISCUSSÃO DE TEXTOS CLÁSSICOS, ASPECTOS TEÓRICOS PARADIGMÁTICOS ATUAIS E ANÁLISE TEÓRICA DE EXPERIÊNCIAS EM CURSO NO CAMPO DA PEDAGOGIA SOCIAL (FORMAÇÃO DE EDUCADORES POPULARES), VISANDO AOS ASPECTOS TEÓRICOS SUBJACENTES DA EDUCAÇÃO POPULAR EM PAULO FREIRE.
68	NORDESTE	<u>PIAUÍ</u>	<u>UNIVERSIDADE FEDERAL DO DELTA DO PARNAÍBA</u>	UFDPAR	-	<u>2018</u> <u>[16]</u>	NÃO APRESENTA DISCIPLINAS COM AS TEMÁTICAS PESQUISADAS.