



Pedagogía del conflicto: Brasil, un país de conflictos velados

Ana Cristina Machado de Oliveira

ADVERTIMENT. La consulta d'aquesta tesi queda condicionada a l'acceptació de les següents condicions d'ús: La difusió d'aquesta tesi per mitjà del servei TDX (www.tdx.cat) ha estat autoritzada pels titulars dels drets de propietat intel·lectual únicament per a usos privats emmarcats en activitats d'investigació i docència. No s'autoritza la seva reproducció amb finalitats de lucre ni la seva difusió i posada a disposició des d'un lloc aliè al servei TDX. No s'autoritza la presentació del seu contingut en una finestra o marc aliè a TDX (framing). Aquesta reserva de drets afecta tant al resum de presentació de la tesi com als seus continguts. En la utilització o cita de parts de la tesi és obligat indicar el nom de la persona autora.

ADVERTENCIA. La consulta de esta tesis queda condicionada a la aceptación de las siguientes condiciones de uso: La difusión de esta tesis por medio del servicio TDR (www.tdx.cat) ha sido autorizada por los titulares de los derechos de propiedad intelectual únicamente para usos privados enmarcados en actividades de investigación y docencia. No se autoriza su reproducción con finalidades de lucro ni su difusión y puesta a disposición desde un sitio ajeno al servicio TDR. No se autoriza la presentación de su contenido en una ventana o marco ajeno a TDR (framing). Esta reserva de derechos afecta tanto al resumen de presentación de la tesis como a sus contenidos. En la utilización o cita de partes de la tesis es obligado indicar el nombre de la persona autora.

WARNING. On having consulted this thesis you're accepting the following use conditions: Spreading this thesis by the TDX (www.tdx.cat) service has been authorized by the titular of the intellectual property rights only for private uses placed in investigation and teaching activities. Reproduction with lucrative aims is not authorized neither its spreading and availability from a site foreign to the TDX service. Introducing its content in a window or frame foreign to the TDX service is not authorized (framing). This rights affect to the presentation summary of the thesis as well as to its contents. In the using or citation of parts of the thesis it's obliged to indicate the name of the author.

UNIVERSIDAD DE BARCELONA
FACULTAD DE PEDAGOGÍA - DEPARTAMENTO DE TEORÍA E
HISTORIA DE LA EDUCACIÓN

Doctorado en Educación y Democracia

BIENIO
2006-2008

PEDAGOGÍA DEL CONFLICTO:
Brasil, un país de conflictos velados

Ana Cristina Machado de Oliveira

Dirección: Conrad Vilanou Torrano

Barcelona, España
2012

INTRODUÇÃO

Para mim Deus é verdade e amor. Deus é ética e moral. Deus é coragem. Deus, que é amor espiritual e moral, ausência de medo, fonte de luz e vida, transcende a palavra e a razão. Conhece o íntimo dos nossos corações. O homem pode repelir a palavra de Deus, mas não pode impedir que Deus exista (Mahatma Gandhi).

Mahatma Gandhi, apóstolo da não violência, é símbolo e meta a seguir. É símbolo da possibilidade de vivermos em um mundo onde a paz, o respeito e a dignidade entre os homens aconteçam. Em sua mensagem de amor e fraternidade, a “grande alma” (*mahatma*) causou o movimento da resistência pacífica, conhecida como *satyagraha*, constituída nos princípios da luta sem violência e no sofrimento para resistir ao adversário.

Com suas roupas de linho branco, fiadas por si mesmo, seu cajado e suas sandálias percorreu a Índia por mais de 30 anos para conhecê-la e por ela lutar. Lutar pela liberdade de um povo desumanamente refém de uma nação cristã e imperialista¹.

Sobre Gandhi, em 1939, Einstein² disse ser

Um condutor de seu povo, não apoiado em qualquer autoridade externa; um político cuja vitória não se baseia em astúcias nem técnicas de política profissional, mas unicamente na convicção dinâmica da sua personalidade; um homem de sabedoria e humildade, dotado de invencível perseverança, que empenha todas as suas forças para garantir a seu povo uma sorte melhor; um homem simples, e por isso se tornou um homem superior – futuras

¹ A Índia foi colônia do Reino Unido a partir de meados do século XIX até sua independência em 1947, através do movimento pacifista de Mahatma Gandhi e o povo indiano. A Índia se nutre de entendimento sobre a vida por meio do Hinduísmo, do Budismo, do Jainismo, Sikhismo e Cristianismo (católicos, protestantes, ortodoxos), além de outros que foram e são importantes para as atuais concepções como o Zoroatrismo e o Judaísmo.

² Palavras de Einstein reproduzidas, em parte, pelo álbum “Mahatma Gandhi”, publicado pelo Governo da Índia em 1969, para ser comemorado o centenário de nascimento do libertador deste país. Mais conhecimento sobre esse grande Mestre do amor, da paz e da luta não violenta ver a obra **Mahatma Gandhi**: o apóstolo da não violência, de Huberto Rohden (Martin Claret, 2009).

gerações dificilmente compreenderão que tenha vivido na terra, em carne e osso, um homem como esse.

As palavras de Einstein traduzem, diretamente, o que sentimos e o que queremos ao adentrar esse estudo a partir do exemplo de Gandhi. Ao propormos um estudo voltado ao conflito enquanto ato educativo, não podemos deixar de aludir sobre tão especial Ser Humano que viveu entre nós de forma simples, singela, amorosa; forte, determinada e segura.

Certa vez, perguntaram a Gandhi se a não violência (*ahimsa*) se tornara arma ativa contra a violência. O Mahatma respondeu que não e que somente uma *violência espiritual* poderia derrotar uma *violência material*. E essa violência espiritual, para Gandhi, chama-se amor, sentimento onipotente (ROHDEN, 2009).

Então, com sentidos voltados a uma educação para a paz, o estudo está intimamente ligado a valores, como respeito, dignidade e justiça; sentimentos de amor e fraternidade; atitudes de compreensão e harmonia. Ligados a esses sentidos, estão indivíduos envolvidos teoricamente em processos conflituos que o texto procurará delinear de forma lúcida e crítica. Talvez seja considerado utópico, contudo, a utopia é a forma mais bela de se dizer aquilo que se pensa e que se quer viver na busca da compreensão sobre a Vida. Gandhi nos mostrou que o ideal, a busca por essa compreensão, está longe dos padrões estabelecidos pelo homem de bem viver e ser, e que é possível ser realizada e vivida por meio da própria vida.

Isso porque, atualmente, estamos vivendo um momento pelo quais valores como solidariedade, justiça, igualdade, tolerância e respeito entre as pessoas não estão fazendo parte do cotidiano. Talvez porque a vaidade, o poder, a ganância e a intolerância estão sendo assumidos como o entendimento coletivo para o bem viver e o bem estar.

Os relacionamentos, em sua grande parte, tornaram-se superficiais, vazios. Quem sabe seja o reflexo deste momento de vivermos, onde as pessoas,

geralmente, não se olham, tão pouco se compreendem legitimamente. Constituem em seu íntimo interesses velados e procuram, quase sempre, apaziguar quaisquer situações de desconforto, procurando não enfrentar ou compreender conflitos intensos, seja de qual for a natureza deles. Em alguns casos, procuram pela violência ou agressão preferindo anular, ignorar tais situações a fim de que se estabeleça um fim ao que em discussão estava. Isto porque, na maioria das vezes, o conflito é entendido como algo negativo, sem possibilidades de entendimento e harmonia.

É quando percebemos a importância de as pessoas serem mobilizadas em suas possibilidades e habilidades para conseguirem falar, expor seus desejos e entendimentos sobre o que acontece ao seu redor; na importância de que as informações que recebem sejam verdadeiras; na tentativa de torná-las críticas diante do que veem, ouvem, vivem. Isso pode estar diretamente ligado à busca de encontro no mundo, fazendo lembrar que vivemos um grande período em coletividade e que a ajuda era mútua; dentro da individualidade, tínhamos o coletivo.

E, se considerarmos que tudo ao nosso redor é energia e somos energia condensada, somos frutos dela mesma. Todos em conjunto com individualidades. Disso, nos entendíamos como uno a essa energia e o conflito maior que tínhamos era a busca por saber quem éramos. E, hoje, por quem somos. A isso, encontramos em Betto que:

Ao nascer, nos integramos no ciclo holístico da natureza. Nosso corpo leva em si toda a história do universo. Nossos átomos de carbono um dia estiveram reunidos com outros semelhantes, no interior de uma estrela que explodiu muito antes do surgimento ao Sol, no *big bang* inicial. Somos feitos do pó das estrelas e de seu calor. Esse corpo, energia condensada, desenvolveu muito seu cérebro e obriga a mulher a passar pelas dores do parto; esse corpo, onde o espírito é um centro mais sutil, como consciência humana é a luz que emerge, coroa e ilumina toda a evolução do cosmos; esse corpo, esses corpos, nós os vemos a trambolhar sobre pernas famélicas, em meninos de rua e em todos os que estão ficando à margem dos benefícios que a humanidade em seu conjunto acumulou, nesse mundo de enormes diferenças que estamos fabricando (apud CURBELO, 2005, p. 33).

É quando não nos colocamos mais como família de nossa casa comum, a Terra. Fazemos uso do ciclo holístico da natureza que nos fala Betto para produzir nossos bens de consumo e não para estender a mão à dor de sua devastação. Estendemos a mão e nos condoemos com a morte, com a doença de um ídolo, às vezes de um familiar próximo, e não a estendemos aos meninos de pernas famélicas, que o autor retrata, para nossa imagem subjetiva.

Podemos a isso somar o nosso acanhado desenvolvimento ético e moral, social, educacional e cultural, político e econômico. Muito poderíamos ter apreendido com a própria evolução do Homem, contudo, a medida que descobriu-se o controle sobre a natureza, os homens a pensaram em uma forma de lucro e não como caminho ao desenvolvimento comum; ao caminho que poderia levar a evolução dos sistemas sociais como um todo. Assim, se faz presente o desafio mais crucial da humanidade hoje: desabrochar os sentimentos de compaixão, de tolerância, de amor e respeito a todos os seres em sempre evolução.

O estudo entende que tal questão marca profundamente o sentido da vida para além dos limites que a racionalidade, em sentido instrumental, faz ao homem: esquece-se de si mesmo, de seu interno, de sua mais profunda comunicação com o *outro* e com diferentes situações. É de extrema importância que se venha a encontrar esse interno na busca do encontro com outros, que possuem um *outro* interno e que talvez também o tenham adormecido. Isso porque, de acordo com Frankl,

Ser humano significa dirigir-se para além de si mesmo, para algo diferente de si mesmo, para alguma coisa ou alguém. Em outras palavras, o interesse preponderante do homem não é por quaisquer condições internas dele próprio, sejam elas prazer ou equilíbrio interior, mas ele é orientado pelo mundo lá fora, e neste mundo procura um sentido que pudesse realizar ou uma pessoa que pudesse amar. E, com base em sua autocompreensão ontológica pré-reflexiva, tem conhecimento de que ele se auto-realiza precisamente na medida em que se esquece a si próprio; novamente na mesma medida em que se entrega a uma causa a qual serve, ou uma pessoa a quem ama (apud MOREIRA; ABREU; OLIVEIRA, 2006, p. 629).

Significação essa que vincula o homem na possibilidade de incluir o *outro* nas ações e atitudes de solidariedade e compaixão, entendimento e harmonia. Tal concepção humana poderia levar os indivíduos a considerarem os conflitos, seja na dimensão que for, como algo bom e que gere positividade em suas vidas. Neste sentido, a pesquisa tem por objeto **a busca pelo conflito que educa e parte do pressuposto de que conflito não é violência, tampouco é agressão**, conforme assimilado pelo senso comum.

Isso porque não acreditamos que o conflito possa ser positivo ou negativo. Se assim o considerarmos, estaremos nos aproximando dos conceitos que nos parece incoerentes sobre ele ser sinônimo de violência ou agressão, guerras e morte. Acreditamos que tudo o que ocorre na vida tem, em si, positividade ou negatividade e que, ambas, nos levam ao aprendizado da vida, da compreensão de quem somos e da nossa capacidade de lidar com coisas, com situações, com indivíduos diferentes uns dos outros.

Nesse sentido, acreditamos que o conflito enquanto ato educativo seja construtivo e **que tem, em si, uma disposição favorável** de ações, atitudes e pensamentos voltados a positividade, ao benefício de todos; a compaixão de uns para com os outros em suas maneiras de pensar, agir e ser; no acolhimento ao que o indivíduo vê em si mesmo e pode sentir a possibilidade de apreensão desse todo, junto, nesse conflito, num outro conflito.

Temos que levar em consideração, no entanto, que muito do comportamento humano contrário aos valores universais são intensificados, de maneira positivada ou negativada, por diversos vieses. Dentre eles, podemos citar as rápidas mudanças sociais e econômicas que as sociedades modernas vêm passando como o movimento da globalização, a ampliação de tecnologias para a informação e o individualismo aliado das crescentes desigualdades sociais. Juntos, se desdobram e amplificam as dialéticas local-global, a informação-conhecimento, o indivíduo-comunidade e a pobreza-riqueza que ampliam as não possibilidades de entendimentos sobre o subjetivo humano.

Deste movimento, podemos associar o ponto de vista de Jacobs (2007, p. 444) sobre sua

[...] visão de que as tendências correntes não tem senão uma única dinâmica, um único caminho futuro que não pode ser moldado ou redirecionado, apenas (talvez) subvertido. Na verdade, o futuro está sempre aberto. Sim, há forças poderosas, algumas delas certamente poderosas demais para regredirem. Mas isso não significa que as correntes só podem fluir por um único canal. Elas podem ser encaminhadas em diferentes direções, podem receber diferentes formas, podem ter certos efeitos coibidos, podem ser estimuladas a ter outros.

É quando esses movimentos e tendências pode abrir-se a outras possibilidades de ação, não coibindo a dinâmica presente tão pouco remodelá-la, mas, sim, creditar à ela outras perspectivas positivadas ou negativadas dessa própria ação. Contudo, pode, também, nos remeter a estados de conflito que nos levam a questionamentos diversos sobre o próprio viver e atuar no mundo.

Igualmente, alinhado ao ideário moderno de liberdade e igualdade nos provoca a outros estados que são ambíguos de emancipação e conformação *que se consolida e permanece no centro da história moderna e contemporânea como uma antinomia constitutiva, talvez não superável, ao mesmo tempo estrutural e caracterizante do projeto educativo moderno* (GOMES, 2007, p. 118). Pois é importante tanto para o processo educacional quanto para o pedagógico assumir ações mais conscientes e críticas acerca dessa emancipação e conformação a fim de, como nos relata Jacobs (2007), não desejar a ordem atual estabelecida tão pouco procurar revertê-la. O autor nos alerta que devemos, sim, encontrar os limites de suas possíveis formas.

É quando ao indivíduo a soma desse todo poderá se voltar a compreender e agir em si na perspectiva de valores universais, de sentimentos e atitudes também universais no sentido do Humano em nós e que, na maioria das vezes, nos é orientado pela educação.

Deste modo, é possível dizer que tanto a educação quanto a Pedagogia precisam ser, constantemente, renovadas a fim de responder com eloquência e

discernimento, com saber e com práxis, que é possível compreender as mudanças globais pelo qual o mundo passa. E essa renovação deve ser reflexiva, crítica e emancipatória de qualquer modelo social ou econômico pré-estabelecido ou determinado na própria dinâmica do pensamento pedagógico e educacional como um todo.

E é na própria educação, por abranger os processos de formação da sociedade amplamente, que se poderá alcançar a formação de um novo homem; que abraça novos valores e constitui novas configurações de ver e viver no mundo atual através de uma Pedagogia emancipatória e reflexiva que assimila no conflito uma nova maneira de encarar as possibilidades do conviver de maneira virtuosa, positiva e harmônica.

E foi a partir de conflitos de pensamentos e ideias³, valores e a busca por um novo entendimento sobre o mundo que a modernidade nasceu e nos trouxe novos movimentos no campo da Ciência e do próprio pensamento humano. E foi através da educação, da cultura e de ideais de determinados grupos que estabeleceu e legitimou seus saberes como indispensável à sociedade. Para uns, continua mais viva e forte do que nunca, para outros, superou-se pela pós-modernidade.

Isso porque à Modernidade surgiram elementos educacionais, culturais e ideológicos que foram contemplados e estabelecidos na razão e na racionalidade instrumental⁴ amparada, hoje, nos discursos do desenvolvimento, do neoliberalismo e da globalização. Mas não podemos esquecer que a razão se instaura na modernidade a partir do momento que percebemos que não vivíamos mais nos obscuros meandros da idade média, nos levando às mais

³ Na elaboração do texto procuramos ser fiel a nova ortografia da Língua Portuguesa assumida pelos países da CLP (Comunidade de Países de Língua Portuguesa) a partir de 2009 e com transição finalizada para dezembro de 2012. Contudo, respeitamos as citações das referências consultadas em seus respectivos tempos.

⁴ Teóricos modernos e contemporâneos como Kant, Hegel, Marx, Weber, Nietzsche, Adorno, Horkheimer e Habermas discutem sobre a razão e a racionalidade. E é em Habermas que eclode uma nova maneira de pensar a modernidade, pois entra em um novo discurso à sua transformação ao perceber as duas direções que a racionalidade se desenvolve no saber proposicional: a racionalidade cognitivo-instrumental e a racionalidade comunicativa. Desta, surge a ruptura que lhe custa o afastamento de seus colegas da escola Frankfurdiana.

variadas expressões e manifestações do nosso viver. Porém, nem sempre estiveram voltadas ao desenvolvimento comum, ficando retida a grupos específicos e se aprofundando nessa razão.

A modernidade nos trouxe a abrangência dos movimentos e tendências que atualmente vivemos, nos expressamos e buscamos. É necessário, porém, que venhamos a ter um olhar mais crítico e político sobre esse todo a fim de que venhamos a nos expressar com mais maturidade, esclarecimento e entendimento, em especial quando tratamos de questões conflituosas.

É ter esclarecimento e visão global não limitada sobre o todo que acontece no contexto social que vivemos para podermos ter abrangência de um todo maior, de um leque de possibilidades visionárias sobre o mundo e suas manifestações. É um estado político que gera indagações e perplexidades e, nesse ponto, quando se estabelece o conflito, é importante que ele se caracterize em positividade, já que é *inerente às relações humanas, podendo tomar muitas formas e emergir em diferentes tipos de relações sociais* (MOUFFE, 2005, p. 20). Isso porque, segundo o autor,

É apenas quando reconhecemos a dimensão do 'político' e entendemos que a 'política' consiste em domesticar a hostilidade e em tentar conter o potencial antagonismo que existe nas relações humanas que seremos capazes de formular o que considero ser a questão central para a política democrática (id.).

Paulo Freire nos alerta que o movimento do “político” permeia tanto o círculo da sociedade e da educação quanto o da própria política, pois um capta as questões contidas no outro. Portanto, uma ação política

[...] não é uma questão de deter a dinâmica presente, mas de moldá-la e formá-la: não é questão nem de aceitar simplesmente a ordem atual, nem de desejar revertê-la, e sim de descobrir os limites de suas formas possíveis (JACOBS, 2007, p. 444).

Uma das possibilidades seria a aproximação à desobediência presente nas reflexões e análises de Moacir Gadotti acerca dos movimentos pedagógicos no círculo da própria educação e a ela, muitas vezes, submissa. O autor nos leva

a refletir que *a educação é um espaço de luta entre várias tendências e grupos, um espaço que nenhuma ideologia pode dominar inteiramente* (GADOTTI, 2008, p. 63). É quando o político se faz presente e leva à tona a compreensão da dinâmica social e política, e suas parcerias, que envolve a todos nós. Na maioria das vezes, nos aprisiona, nos inculca a não informação, a não compreensão do concreto nela.

Quando o indivíduo se apercebe disso é porque apreendeu, verdadeiramente, o sentido da democracia enquanto forma pela qual as pessoas podem fazer frente a problemas e situações. A democracia deve ser assimilada enquanto base de sujeitos autônomos e com sua liberdade assegurada de forma real, longe das amarras do *status quo* e suas diligências. Gandhi nos alerta que *a democracia iluminada e disciplinada é a coisa mais linda do mundo. Uma democracia inspirada em preconceitos, ignorante, supersticiosa, levará ao caos e pode autodestruir-se* (apud ROHDEN, 2009, p. 175), pois, se não for usada, a democracia atrofia.

A democracia propicia ao indivíduo sua mais plena volta em si mesmo, sua capacidade de aspirar sua inteligência e moral interna à sua ação e recepção no mundo revelado a sociedade, ao seu lugar nesse mundo com identidade e pensamentos próprios uma vez que *um cidadão é definido, em uma democracia, por sua solidariedade e responsabilidade em relação a sua pátria. O que pressupõe nele o enraizamento de sua identidade nacional* (MORIN, 2006, p. 65), lhe rendendo a concepção crítica, esclarecedora e lúcida sobre essa identidade.

É por meio de uma educação corrente, aberta, consciente que o indivíduo pode assumir o conflito como um ato educativo, enquanto ato de liberdade dessa dinâmica presente no seio da sociedade, onde os indivíduos poderão clarificar o conflito como uma das bases da democracia; uma democracia ativa, verdadeira através de uma Pedagogia, também, livre.

A filósofa brasileira Marilena Chaui (1989; 1990; 2003; 2008) coloca que **o conflito é o eixo central da democracia**, onde a linha básica que assinala a

política, especialmente a democrática, é a legalidade e a necessidade de ocorrer conflitos. Para a autora, a democracia sugere o agrupamento de variadas vozes, com diversos atores e novos poderes que possam, algumas vezes, desafiar as instituições em vigência capaz de gerar variados conflitos. Chauí coloca que o conflito é a essência da democracia enquanto regime político em seu modo de ser e funcionar, uma vez que o antagonismo é a demonstração da vida em democracia, em que vê a *democracia como possibilidade no ponto de partida e a democracia como realidade no ponto de chegada* (SAVIANI apud ARANHA, 2006, p. 277). Possibilidade que depende de nós e realidade que estará em nós.

Isso quer dizer que não devemos ficar atrelados às ideologias que embasam o quadro relatado e que estão amparadas num modelo racional e técnico-instrumental que dominou a sociedade Ocidental ao longo do século XX e que, hoje, ainda nos impregna com seu justo e sensato exemplo de ser. As reflexões sobre estas ideologias moveram inúmeros debates sobre educação e poder, como se constata nas obras de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet, Gramsci, entre outros (GOMES, 2007, pág. 120), além de Saviani (2007), que nos mostra, brevemente, um resumo destes pontos e Libâneo (2005), ao fazer uma releitura das teorias modernas da educação.

A educação pode libertar-nos dos domínios hegemônicos da sociedade, onde o educar para pensar na perspectiva de que tenhamos um novo coeficiente de visões e raciocínios que promoverão uma nova percepção das situações que ocorrem ao nosso redor, podem tornar-nos versáteis, de forma a nos sentir úteis, uma vez que, debater questões, ouvir o *outro* nos faz ser críticos, amplia nossos ângulos de enfoque que, ao serem repensados, dificilmente resultam em conclusões apressadas e definitivas em situações de conflito.

Consequentemente, enquanto uma das máximas da democracia, o conflito não se torna obstáculo, ao contrário, se torna a constituição própria do processo democrático (CHAUI, 1989). Isso porque o conflito pode distender-se pela moral dos grupos ou indivíduos que fazem parte do processo democrático na própria política que, aliada ao sistema político em voga ou independente dele,

podem e devem acreditar em suas próprias convicções acerca do conflito enquanto ato educativo e num aprendizado multifacetado que visualize de forma clara e crítica a situação em questão uma vez que deve ser analisada e experienciada pelo bem comum de todos e não de cada parte isoladamente. É o que acentua Vitullo quando reflete que

O conflito constitui inequívoco sinal da densidade social conquistada por um regime democrático, o que configura uma visão absolutamente oposta àquela defendida pelos teóricos da ciência política dominante, para os quais o conflito é sinônimo de ilegitimidade, de perigo, de instabilidade, e para os quais a democracia deve ser sinônimo de lei e de ordem (VITULLO, 2006, p. 367).

Portanto, enquanto eixo da democracia, o conflito encaderna uma visão sócio-crítica nos indivíduos que deve ser explorada pela educação para ser expandida em suas relações pessoais e intrapessoais.

0.1 FUNDAMENTAÇÃO

O conflito pode ser considerado como uma provocação, uma frente ampla de possibilidades de entendimento e crescimento diligente do ser humano. A base para que essa frente ocorra é a assimilação da autonomia e da liberdade dos indivíduos em si para que possam falar, fazer valer sua própria palavra. Na arena das discussões possíveis, é importante que os indivíduos ouçam e vejam o *outro* além de si e de suas próprias demandas, procurando, na alteridade, uma forma de *ser e estar* junto aos seus semelhantes em favor do bem comum e não de sua individualidade ou de interesses externos, pois como sabiamente nos colocou Jung (2008), *o que nos cura é aquilo que realmente somos*. É quando nasce a consciência crítica sobre o mundo e suas nuances, veladas ou não, de modo a ver na dialogicidade, fruto desse todo, uma maneira forte de expressão que precedem a autonomia, a liberdade e alteridade de ser e atua no mundo.

Podemos dizer que o comportamento dos indivíduos depende do aprendizado que adquirem com seu grupo social de origem e que, com o passar do tempo, vai se identificando com outros grupos e formando sua própria forma de ver e agir na vida. Assim, valores, moral e ética vão sendo construídos e podem determinar as condutas dos grupos em sociedade mesmo que a natureza do homem seja única, pois o que vai prevalecer é o seu entendimento de vida e as ações no grupo a que pertence. Pode-se dizer, então, que é preciso que os indivíduos assumam um pacto de convivência de uns com os outros e que é delimitado por normas e regras pré-estabelecidas em cada sociedade.

Acreditamos que o conflito é *um fenômeno dinâmico, dialético* [e, como processo social], *percorre determinado itinerário com subidas e descidas de intensidade, com seus momentos de inflexão* (JARES, 2002, p. 43). Assim, queremos mostrar com o estudo que é possível o conflito ser um ato, ou melhor, **um ato que venha a educar os indivíduos, gerar neles a capacidade de edificar ações, atitudes e pensamentos de positividade**. O resultado é a capacidade que podemos gerar em nós de nos ver e estar com o *outro* em entendimento e paz, na perspectiva de uma educação para a paz.

A pesquisa considera que tal provocação deve estar embasada em três pilares pedagógicos acerca do humano: **autonomia, liberdade e alteridade**. Na medida em que conquista em si tais pilares, o indivíduo, em consequência, assume o processo **consciente e dialógico**, precedente aos pilares, sobre as questões que o envolvem num determinado estado conflitivo. Essas são dimensões alcançadas no conflito que educa o indivíduo em diferentes situações. Percebe que, para tal, o processo educacional precisa estar amparado em uma Pedagogia que se volte à compreensão do estado humano, que veja as ações e atitudes humanas com olhos de verdade social e política, para que, juntas, desembarquem nas outras dimensões que abarcam o indivíduo no seu viver.

Para abrir o canal consciente e dialógico do indivíduo, essa Pedagogia deve estar amparada nos pressupostos de uma educação global, crítica, clarificadora, constante, em que uma relação íntima entre ensino e

aprendizagem esteja ao lado da sociedade, a fim de que todos possam participar ativamente do processo educacional. Esse contexto está associado ao **pensamento pedagógico progressista**, que ampara os ideais de uma sociedade em que o processo educativo se volta às questões comuns dos indivíduos e, em consequência, da própria sociedade, e abre espaço para que todos, ou quase todos, tenham as mesmas condições de aprendizagem e conhecimento científico.

Por meio da **Pedagogia Progressista** e das **dimensões da consciência e do diálogo**, os **pilares pedagógicos** fortalecem-se e influenciam a capacidade de ação do indivíduo, para que a ideia do ato educativo em situações de conflito se edifique. É quando a pesquisa constata que ter **autonomia** significa buscar, internamente, a compreensão de que existem regras sociais que devem ser respeitadas sem subjugar o indivíduo nem ser subjugadas por ele. A autonomia proporciona ao indivíduo conhecimento e apreensão sobre seu Eu na sociedade e no mundo, pois [...] *é uma conquista humana, pela qual a lei não vem de fora, mas é ditada pelo próprio sujeito moral* (ARANHA, 2006, p. 173).

É quando percebe que ter **liberdade** é buscar a compreensão de uma vida moral e autônoma real, assim como se busca um campo de possibilidades e desejos que têm de ser conquistados e defendidos, por ser a liberdade [...] *a conquista de uma autonomia simbólica por meio do aprendizado, que nos aclimata a inovações e escolhas só possíveis dentro da comunidade* (SAVATER, 2005, p. 93-94). E percebe também que ter **alteridade** nessa conquista nos leva a pensar em ser *outro* em sua autenticidade e interioridade, quando o *eu* autêntico se mostra aberto para dialogar, transformando “totalmente” esse *outro* em sua forma mais plena e humana.

Perante essa compreensão, o **ato educativo** que se edifica ao conflito está na possibilidade de mudança interna em cada indivíduo. Mudança essa que é estimulada pela educação no processo pedagógico amparado pelas características apresentadas. É uma mudança em um ato que não se fará espontaneamente, tão pouco de um momento para o outro. Acreditamos que é no trabalho profícuo educacional que ela se desenvolverá. Para que isso

verdadeiramente ocorra é necessário que a Pedagogia do Conflito *evidencie as contradições em vez de camuflá-las, com paciência revolucionária, consciente do que, historicamente, é possível fazer* (GADOTTI, 2006a, p. 127) nas portas abertas ao conflito que educa em ato positivado.

Isso porque o conflito apresenta um componente essencial à condição humana: é latente nela e pode ser positivado, transformado, pois é *um elemento necessário na construção e reconstrução humanas transformadoras das realidades e organização social* (GUZMÁN, 2003, p. 254), sem ele, os indivíduos não se nutrem da capacidade mesma de serem educados, conscientizados e levados a percepções além de sua própria chancela quando neles é colocada ou arraigada como no caso da educação moldada nos preceitos colonialistas, ainda, em nosso país.

Portanto, é desejo da educação que educa verdadeiramente ampliar o horizonte daqueles que desejam uma visão mais ampla e verdadeira sobre o mundo ao seu redor, sobre seus fatos e acontecimentos; ou, por outro lado, daqueles que não sabem, não imaginam essa dinâmica e ficam presos a posturas pré-estabelecidas e mantenedoras de desejos e princípios próprios e não coletivos.

Esboçamos nossa percepção sobre o conflito enquanto viés educacional em diferentes situações e sentidos. E, para melhor apreendê-la, o estudo se apropria do caso brasileiro para desvelar essa possibilidade. Isso porque se trata de um país que teve por sua base de formação um processo colonial e, como tal, indivíduos alienados em sua configuração cultural que:

[...] parecem viver sua inautenticidade decorrente daquela alienação, de modo geral, em duas etapas diferentes, com posições também diferentes, antes de se fazerem autênticos. Na primeira, eles se subestimam e se desvalorizam. Na segunda, se superestimam. A alienação é sintoma da primeira posição. Autosupervalorização, implicando, às vezes, até mesmo a diminuição de outros [...]. Ambas são formas de imaturação do ser nacional (FREIRE, 2003, p. 55).

Esse traço de que fala Freire é comprovado em uma pesquisa realizada em 2002 e divulgada em 2007 pela **Pesquisa Social Brasileira (PESB)**⁵, que mostrou a forma inequívoca pela qual duas visões sobre a sociedade brasileira estão sendo aceitas: **(i)** de que a democracia no Brasil está consolidada e **(ii)** de que há uma população com escolaridade suficiente para defender pontos de vista modernos.

O resultado é o entendimento de que a sociedade brasileira apresenta um caráter social hierárquico, entre outros, que a leva à postura social que tem hoje: do “jeitinho”, patrimonialista, fatalista, e assim por diante. Daí a aproximação, entre outras, com as perspectivas freirianas no que tange a subestimar e desvalorizar a si e aos outros, e a seu oposto, a autovalorização. E é nessa perspectiva que a pesquisa se embasa, por acreditar que o conflito como ato educativo pode acontecer de maneira sensata e com fins de entendimento e harmonia, sem violência nem agressão, de maneira aberta e não velada, até mesmo em sociedades hierárquicas como a brasileira.

Assim, para o entendimento global da tese, elaboramos a seguinte questão no sentido de identificar a proposta do estudo: ***O conflito como ato educativo pode acontecer em uma sociedade hierarquizada como a brasileira, partindo da autonomia, da liberdade e da alteridade, bem como na perspectiva da conscientização e da dialogicidade, em seu processo formativo?***

Com base nesse problema, o estudo debruça-se em algumas **hipóteses** para averiguação bibliográfica e qualitativa de cunho fenomenológico-hermenêutico:

- Situações de conflito podem gerar ações e atitudes positivadas.

⁵ A pesquisa foi realizada com 2.363 indivíduos e ocorreu entre 18 de setembro e 5 de outubro de 2002. Para elaboração da amostra, foram adotados dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 1996 e a divisão político-administrativa brasileira (cinco regiões, 26 estados somados ao Distrito Federal e 5.507 municípios) (ALMEIDA, 2007). Além dessa, não encontramos na bibliografia brasileira, até o término da escrita desta tese, nenhum outro ponto de apoio para desenvolvê-la, tampouco mais preciso e esclarecedor que amparasse nosso objeto de estudo. E cabe ressaltar que os dados de pesquisa referentes ao IBGE são considerados numa perspectiva de 10 anos para possíveis mudanças.

- O conflito pode ser um ato educativo.
- O conflito, embora o senso comum o indique como tal, nem sempre se traduz em violência e agressão.
- O conflito como ato educativo pode ser analisado pela ótica da autonomia, da liberdade e da alteridade.
- A dialogicidade e a conscientização são dimensões possíveis como resposta ao conflito ser um ato educativo.
- O conflito como ato educativo pode edificar-se mediante uma Pedagogia com fins progressistas de educação.
- O conflito pode ser um ato educativo mesmo em sociedades hierárquicas.

A fim de alcançar a problemática delineada acima e compreender as hipóteses apresentadas o estudo estabelece como **Objetivo Geral**: mostrar a edificação do conflito enquanto ato educativo; e como **Objetivos Específicos**: **(i)** fundamentar um quadro teórico sobre a temática do conflito na perspectiva do ato educativo; **(ii)** verificar as possibilidades do conflito ser um ato educativo; **(iii)** analisar, na Pedagogia, os pressupostos para ser a base do conflito enquanto ato educativo e **(iv)** compreender o Brasil, na sua História, educação e Pedagogia, os seus conflitos velados.

Para a consecução desses objetivos, a pesquisa faz uma busca teórica que a embala em diferentes pensamentos, de modo a conduzi-la ao entendimento do que pretende impetrar. Assim, todos os pontos apresentados no texto são intensamente analisados, discutidos e ampliados, com muita atenção e cautela, para associá-los lucidamente à tessitura textual desenvolvida. E é por eles que pretendemos alcançar o entendimento de que o conflito pode educar, pode gerar paz e harmonia, pode valorar o ser humano.

A esse ponto, Jares nos diz que o conflito é consubstancial à vida e, por conseguinte, à educação. Segundo o autor, junto ao conceito de paz, o conflito é um dos temas definidores da própria vida humana. O autor coloca que parece contraditório falar de conflito associado a uma educação pela paz, contudo, Jares assenta que todos os fundamentos de uma educação para a paz

precisam estar interligados e, sendo o conflito um deles, não se pode deixar de considerá-lo base para uma educação para o conflito. Jares cita diversos autores que assim consideram a questão, tais como Novara, Savater, Sémelin, entre outros (JARES, 2002b).

Em consonância, queremos mostrar que o Brasil enquanto Nação é herdeiro de índios, europeus e de africanos. Porém, nem todos participaram da mesma forma durante sua constituição. Equivale dizer que uns foram os vencedores e, outros, os vencidos. Seja nas revoltas ou guerras armadas, na política ou na economia, na cultura ou na aculturação, entender os mecanismos de dominação sobre o território brasileiro e de como eles se perpetuam aos dias de hoje, é de fundamental importância para entender como uma situação de conflito pode ser positivada em uma sociedade hierarquizada como a brasileira.

Num todo, saber quem somos nos leva a perceber a dimensão real sobre o todo em que vivemos no mundo comum. Onde diferentes pensamentos, posições, interesses estão entrelaçados no próprio movimento da vida. A isso, o professor Conrad nos fala sobre:

La serie de ósmosis y endósmosis entre el hombre y su mundo constituye la vida misma que está determinada por los valores de la cultura. Si en muchos aspectos se puede decir que el hombre es un producto de su mundo, también se puede afirmar que el mundo es un producto del hombre que vive en él porque se da una íntima conexión entre el individuo y la historia. Por tanto, la pedagogía se construye con principios que extrae del mundo de la cultura porque la interioridad (la conciencia o vida interior) se da en contacto con el mundo exterior (VILANOU TORRANO, 2002, p. 11).

Esse mundo exterior que nos fala o professor Conrad está repleto de conflitos que podem ser assumidos como violência ou agressão e podem, além, ser assumidos como algo produtivo para o bem comum de todos. Se a vida está determinada por valores e cultura, da forma como acentua o autor, cabe a educação ampliar esse processo, e à Pedagogia apreendê-lo e fazê-lo ser apreendido e compreendido em um novo ciclo histórico-cultural e assim o ser em outros ciclos e tempos.

Disso, o importante é a percepção que devemos ter sobre a possibilidade de transformar as situações de conflito, de abrir as portas a ele e com ele crescer, entendendo o indivíduo que está próximo ou não de nós em situações conflituosas e que são ou estão diferentes. Assim, assimilar a própria força no caminhar por essa possibilidade sem o atrelamento ao negativado, é expandir a abertura ao positivado que o conflito pode oferecer.

Deste ponto de vista, a Pedagogia tem papel fundamental para o conflito que educa, pois a Pedagogia do Conflito se traduz em uma pedagogia que leva os indivíduos a criticidade e a revolução no sentido da desobediência em dois sentidos interligados: desobedecer o negativado do conflito e o velado nas *relações existentes entre educação e sociedade, entre educação e poder, ou seja, ela não esconde o papel ideológico, político, da educação* (GADOTTI, 2008, p. 59-60) nos lembrando a postura de Paulo Freire sobre a educação que liberta.

Isso é desobedecer. É sair, é libertar-se dos modelos pré-estabelecidos por poucos e se abrir a novas possibilidades de lidar com o diferente na educação e no interior da própria Pedagogia. É ter autonomia para não se tornar refém do que já existe e é considerado, ou melhor, arraigado nos processos educativos. E em consequência, pedagógicos, como o modelo a ser seguido. E essa desobediência se volta ao social, ao político, claro, ao ambiental, e todos os espaços possíveis que o cidadão circula na sociedade em seu todo.

Isso porque não existe uma educação neutra, centrada em si e voltada as seus únicos preceitos. Se considerarmos que são os valores e as culturas que fazem parte da história humana, das sociedades, a educação vai se moldando às suas (re)configurações e não pode delas fugir. O que pode acontecer, e muito acontece, é a centralidade dos grupos que detém determinado poder em determinada época. E aí está o poder na educação: o ato político nela que leva a compreensão de que é a desobediência da educação que levará a conscientização, ao pensamento livre e autônomo para todas as instâncias e vivências dos indivíduos.

Traduzido isso ao nosso objeto de estudo, significa dizer que é na maneira pela qual aceitamos, compreendemos, analisamos ou afastamos o conflito de nós, ou em nós, depende também da maneira pela qual o identificamos: se positivado ou negativado. É uma questão de escolha subjetiva que, no entanto, pode ser trabalhada pela perspectiva de uma pedagogia que apresenta a linha progressista de educação que vê nas possibilidades intrínsecas ao indivíduo suas possibilidades mesmas de aprendizado, assimilação e entendimento sobre o todo que está a sua volta nas mais variadas situações. Isso pode gerar em mim o desejo de transformar o mundo em um lugar melhor para viver comigo mesmo e com outros diferentes de mim.

Mesmo que *Perante este estado de coisas – visão negativa do conflito na cultura popular; nas definições dos dicionários; na maior parte dos materiais curriculares* (JARES, 2002a p. 23) nos predispomos a encontrar subsídios teóricos que nos ampare em nossa medida intrínseca do acreditar em sua positividade e em sua capacidade de transformar esse estado em um ato que se torna bom, capaz de unir ao invés de separar.

Amparados pela educação para a paz, lembramos que o propósito do estudo **não é** o de conduzir o conflito ao juízo de que ele não seja importante nas relações humanas. Ao contrário, queremos abraçar a ideia que **é com ele** que os indivíduos podem crescer, amadurecer ideias antes nem pensadas tão pouco assimiladas. É pelos conflitos que:

[...] as sociedades progridem e são alçadas melhores para os seres humanos. O que é realmente negativo é a violência com a qual são enfrentados os conflitos. Educar para a paz e a convivência é educar para a administração alternativa do conflito, é educar para desenvolver habilidades necessárias que permitam tratar conflitos de forma não violenta (MARIMON, 2005, p. 77).

Tratar, pois, da violência e da agressão imbuídos ao conflito de maneira comum, nos leva a uma busca frenética do seu entendimento enquanto positivado. Frenética porque nos deparamos com a sensação de que essa predisposição não encontraria lugar real neste estudo. Todavia, os subsídios

teóricos encontrados para sair desse espaço comum leva a aplicabilidade dele em sua forma e estrutura que o ampara basilamente.

E para construir a tessitura do objeto de estudo apresentado, é com muito respeito e consideração que fazemos do processo de escrita um retorno ao passado e uma busca do presente. Sim. Uma busca do presente em que os dados nos chegam e não se esgotam nele, se expandem ao futuro que dele se aproxima. Nesse sentido, o eu-tu, o si-mesmo, o indivíduo-subjetivo que delimita e se alucina com as palavras, os textos, a escrita em sua forma mais bela, se tornam um no outro e esse outro pode ser/estar próximo a si.

É por isso que, ao falar, narrar, captar as palavras, as nuances, as ideias, as adversidades apresentadas sobre o presente estudo, nos cabe uma importante ressalva no que diz respeito ao trabalho do professor Moacir Gadotti que, na década de 70, fez uma revisão crítica do papel do pedagogo na sociedade brasileira. A tese central do seu trabalho é a de que a história da educação brasileira é, em si, a história da educação do colonizador, onde sua pedagogia forma indivíduos submissos e obedientes ao seu autoritarismo em que,

Nessa pedagogia, o educador tem por função policiar a educação para que não se desvie da ideologia do dominador.

Numa pedagogia oposta à pedagogia do colonizador (que na falta de uma expressão melhor chamamos de pedagogia do conflito), o educador reassume a sua educação e seu papel eminentemente crítico: à contradição (opressor-oprimido, por exemplo) ele acrescenta a consciência da contradição, forma gente insubmissa, desobediente, capaz de assumir a sua autonomia e participar na construção de uma sociedade mais livre (GADOTTI, 2008, p. 53).

Para o autor, a pedagogia do conflito⁶ não é uma nova teoria, mas, sim, uma teoria de uma prática pedagógica que afronta e desoculta o conflito na/da educação, ao invés de escondê-lo. Ou seja, a pedagogia do conflito que nos fala Gadotti procura conscientizar a própria educação de seus conflitos que estão escondidos em sua própria história.

⁶ Mais detalhes ver: Moacir Gadotti. **Educação e Poder**: introdução à Pedagogia do Conflito.

O que queremos deixar claro é que, ao adentrarmos na nossa Pedagogia do Conflito nos inspiramos, primeiramente, nas questões ambientais, em particular no caso brasileiro, e seus conflitos porque nelas estávamos debruçados. No entanto, ao começar os estudos encontramos uma profunda reflexão ao tema, um profundo desejo de mudança como se apresenta agora. A proposta de Gadotti nos chegou durante a revisão bibliográfica e nos levou a uma maior interpretação sobre nossa própria temática. Foi quando encontramos alguns pontos com relativa semelhança: desocultar, esconder, conscientizar, autonomia, submissão. Pontos que nos levam a questão da liberdade e da capacidade de compreendermos uns aos outros além dos acontecimentos que nos chegam diariamente, e sermos autônomos de nossas próprias ações e pensamentos.

E é nessa autonomia que nos inspiramos para apreender ainda mais que o conflito pode ser um ato educativo e pode levar os indivíduos a serem autônomos e livres em suas escolhas na vida, com a possibilidade da alteridade ser a base de sua apreensão em si.

A proposta da pedagogia do conflito de Gadotti nos chega, portanto, como uma possibilidade real de a contradição ser assimilada como uma capacidade de construirmos conflitos positivados numa concepção fenomenológica; amparados por pilares pedagógicos - autonomia, liberdade e alteridade, que alinhados a uma pedagogia progressista e embasados por uma apreensão hermenêutica em todo o conjunto do estudo. A esse conjunto, assumimos a postura de que ele está ao lado daquele que educa e é educado como educadores uns com os outros, seja dentro das paredes da escola ou fora delas. E é no caminho metodológico que traçamos para a edificação desta tarefa que nos encontramos com a possibilidade real de o conflito ser um ato educativo, ser um divisor de águas ao seu comum entendimento negativado, conflituoso em si na compreensão, também comum, de que pode ser positivado.

0.2 METODOLOGIA

Vivemos em um acelerado processo de conhecimentos. A Ciência, atualmente, vive do saber acumulado ao longo dos séculos e do saber que nos move cotidianamente a todas as possibilidades de descobrimentos. Podemos dizer que isso somente foi possível por meio da descoberta da escrita que, desde os primeiros “traços”, desenhados por nossos ancestrais, se transformou na base para o desenvolvimento humano, para a busca por novos conhecimentos, aquisição de informações e comunicação entre as pessoas.

Conseqüentemente, a própria construção do conhecimento, as técnicas e as tecnologias são orientadas por métodos e esquemas de desenvolvimento confeccionados e adequados a cada tema que se pretende estudar ou investigar, contando com o bom desenvolvimento da escrita. Realizar um trabalho de investigação, portanto, requer muito mais que ter um objeto de estudo somente. Significa relacionar uma série de pontos aparentemente desnecessários e que, em conjunto, fazem a diferença no desenvolvimento do processo, como mencionamos. Neste sentido, um investigador pode ser imparcial, objetivo, comprometido e participante, colocar suas ideias e pontos de vista ou nenhum deles ao objeto de pesquisa em si.

A investigação, por outro lado, não é uma actividade meramente objetiva, científica, imparcial e sem paixão. É uma *actividad social poderosamente influenciada por las motivaciones y valores del investigador* (BLAXTER, HUGHES, MALCOLM, 2000). Isso porque se trata, em princípio, de uma irrealidade que se vai transformando em real na medida que começa a tomar forma a partir da realização de ações e suas articulações com os diversos autores e diferentes visões. Isto proporciona ao investigador uma área de saber pessoal, onde suas primeiras impressões sobre o objeto de estudo não se perde. É um material que está diariamente ao seu alcance.

E não há como dissociar pesquisador-pesquisa-mundo. Existe uma conexão profunda entre o vivido e ao viver unindo sobremaneira esse triângulo que se forma e se dê-forma ao que o pesquisador sai e a pesquisa fica no mundo. Onde, de acordo com Galeffi, (apud OLIVEIRA, p.23) [...] *a pesquisa é de tal maneira a vida em sua totalidade, que é inconcebível qualquer separação entre*

lazer e trabalho, entre tempo de ócio e tempo de produção de algo, [...] ela também é obra em movimento de vida [...] que continua a viver em outras possibilidades, reflexibilidades, variabilidades.

Investigar sobre determinado objeto de estudo se torna, então, esse movimento que nos fala Galeffi dentro dele mesmo. Um movimento constante, vibrante que antevê ao pesquisador euforia, razão e fé; vontade, perseverança e descrença. É, na maioria das vezes, um estado de espírito. Contudo, um estado que não se deixa na impossibilidade quando é verdadeiro o caminhar nela.

Nesse sentido, foi com decorrer da pesquisa que o envolvimento à ela se delineou como uma grande tarefa na possibilidade de visionar ao *outro* a possibilidade, também, de ver, compreender e assimilar o conflito como algo que não seja violento, agressivo, negativado. Vendo, nele, a possibilidade de crescimento mútuo, abertura de uns aos outros, amabilidade e amparo.

É por isso que nos atrevemos a demonstrar, em profundidade, nossa aproximação com o desejo de paz, harmonia, entendimento, amor entre os indivíduos. Na proposta do estudo voltada para os preceitos de uma educação para a paz, não podemos deixar de lado nossas crenças e valores apreendidos na vida. Ao delinear nossas primeiras palavras no exemplo de Mahatma Gandhi, pretendemos levar o leitor ao passado presente em nós. A luta pela liberdade de ir e vir que muitos Homens lutam em seus países e mundos pessoais. A luta pela autonomia que leva a consciência de nossas verdadeiras ações e atitudes no/para o mundo em que vivemos com outros e que pode acontecer de maneira altera [no sentido de alteridade].

Mesmo que saibamos ser o estilo acadêmico do pesquisador relevante ao processo de pesquisa; que sua maneira de ver e atuar no mundo se debruce sobre ela; que sua subjetividade e identidade podem ser notas importantes em sua elaboração e configuração na intervenção ou não desse processo, nos aventuramos em expor nossos sentimentos e não fugir a eles no seio da própria pesquisa por o considerarmos importantes na execução do projeto em

estudo. Não é possível, para nós, separar tais sentimentos de uma proposta que vê o conflito como positividade, encontro de paz.

Nesse sentido, o estudo procurou fundamentar teoricamente a pesquisa e traduzir os pontos aqui apresentados sobre o conflito de maneira geral e do caso brasileiro particularmente em um modelo teórico reflexivo com informações sobre a temática embasada nas Ciências Humanas a fim de refletir acerca do conflito interno, referente aos sujeitos, e do conflito externo, referente ao meio em que o próprio sujeito está inserido.

Em consequência, no interior do texto entramos nos meandros de diversos pensadores que, perpassados pela filosofia, sociologia, antropologia, psicologia, educação e pedagogia nos inspiraram a uma visão global acerca do nosso estudo. Buscamos nos inspirar em grandes Homens que estiveram e alguns estão entre nós para compreendermos que é possível uma educação que se volte para os preceitos da paz em situações de conflito.

É quando Sócrates, Platão, Mahatma Gandhi, Marcelo Gleiser, Leonardo Boff, Paulo Freire, Hannah Arendt, entre outros, nos encantam com suas concepções acerca dos movimentos que circundam nossa sociedade e suas capacidades de transformá-los em entendimento comum àqueles que desejam compreender esses mesmos movimentos e disseminá-lo a outros espaços a fim de que uma 'roda de conversa' se fortaleça e que venhamos a nos perceber como crianças que somos a crescer e nos desenvolver num mesmo espaço comum.

Nesta perspectiva, apresentamos nosso ponto de vista e o de diversos autores em conjunto que são amplamente analisados no decorrer do texto por se tratar de uma **pesquisa bibliográfica e qualitativa**, de cunho **fenomenológico-hermenêutico** que busca analisar, interpretar e compreender os textos decodificados em si mesmos. A **investigação se pauta em uma consciência crítica e reflexiva** sobre as ações e atitudes do *ser* na atual sociedade, com traços à brasileira. **Não se trata de um estudo de constatações empíricas**, ele percorre o mundo das palavras e nelas se forma e apresenta constatações

sensatas, amorosas, específicas, reflexivas ao objeto de estudo. Assim, ele não se esgota em si mesmo, não há limite de explicações sobre ele a depender da interpretação de cada um além da que nele é proposta.

Não podemos nos esquecer, diante desse contexto, que

[...] todos os processos são irreversíveis, estabelecendo a realidade do eterno vir a ser, sem, no entanto, sabermos para onde exatamente vamos. Sabemos apenas que não voltaremos para trás, porque não dá para desfazer o tempo. Nessa rota, a qualidade aponta para a possibilidade de evolução, e, aplicada ao ser humano, de perfectibilidade da sociedade. Faz parte da qualidade histórica do ser humano ter inventado a democracia, os direitos humanos, o associativismo, a educação básica obrigatória, e assim por diante (DEMO, 2001, p. 19).

A **pesquisa qualitativa**, nesse sentido, busca ao conflito que educa suas qualidades mais intrínsecas na medida em que as coloca na visão sistêmica do indivíduo que a ela se abre por meio do ato educativo. E o ato educativo só se completa ao ser provocada uma mudança interna nos indivíduos que estão no processo conflitivo em si. E é, basicamente, da possibilidade da mudança interior que vai depender os seus atos e atitudes. Ao ato educativo, portanto, não se termina enquanto um processo de fora para dentro, mas, sim, de dentro para fora provocado por um elemento exterior à ele.

Deste ponto de vista, o estudo do fenômeno *conflito*, ou seja, a **fenomenologia** em sua extensão se mostra sob um olhar que procurou a melhor linha para que as palavras se encontrassem com o positivado conflito que pode brotar no ser humano. A edificação da investigação se debruçou, amplamente, na perspectiva de um texto claro, leve, amoroso. Com vistas a ações, atitudes e pensamentos de Grandes Almas que nos deixaram e deixam como exemplo seus próprios conflitos positivados. Com idas e vindas em outros homens que acionaram em si ideias sobre diferentes temas que, num conjunto, formam o estudo que se apresenta.

Buscamos os conflitos positivados em simples educadores que são grandes ao demonstrarem respeito e cuidado para com a escrita e sua elaboração na

pesquisa. E é em Tereza Oliveira que encontramos, ao expor seus anseios, dúvidas e acertos sobre seu processo, a seguinte voz:

Uso a expressão acolhimento para me referir ao fato de que a fenomenologia apreende não apenas o visível, o aparente, mas o que se esconde por trás da realidade iluminada pela luz da razão clássica. Refere-se também ao fato de que as experiências dos sujeitos são incorporadas à construção da descrição daquilo que é apreendido como objeto construído, é *modo de ser*, no meu entender, não só do ser-pesquisador, mas do ser-pesquisado (OLIVEIRA, 2008, p. 25).

Para nós, o acolhimento está implícito em nossa maneira de ser e viver. O dia-a-dia se traduz no acolher, respeitar, olhar, sentir o viver no mundo. No caso específico da pesquisa, é a fenomenologia que nos trás a apreensão que nos fala Tereza. É o modo de ser nosso, de ver e entender o mundo das palavras que fica explícito no estudo que apresentamos. Heidegger, citado por Vidal (2005, p. 34) nos inspira em nossa visão ao se referir à fenomenologia como:

A grandeza da descoberta da fenomenologia não reside nos resultados faticamente conquistados, avaliáveis e criticáveis que produziram hoje, aliás, uma transformação essencial no questionamento e no modo de trabalho, mas no fato de ela ser a *descoberta da possibilidade do investigar na filosofia*. Todavia, uma possibilidade só é compreendida em seu sentido mais próprio se for tomada como possibilidade de permanecer retida como possibilidade. No entanto, retê-la como possibilidade não significa fixar um estado casual da problemática como definitivamente real e deixá-lo cristalizar-se, mas antes manter aberta a tendência para as coisas mesmas e liberá-la dos atrelamentos inautênticos constantemente emergentes e sorrateiramente atuantes. É justamente isso que diz o moto: às coisas mesmas, deixá-las rebater sobre si mesmas.

Nosso estudo nos trás a *possibilidade do investigar* que nos fala Heidegger em seu mais intrínseco existir em nós. Nos chega como verdade, amplitude e variabilidade dentro das obras analisadas e refletidas, pois estudar o fenômeno do conflito significa para nós a abertura de novas possibilidades de entendimento acerca dele e suas variantes fenomenológicas em si.

A fenomenologia é uma forma de descrever e classificar fenômenos em seu mais íntimo objeto que chega à percepção humana de forma a não o separar

do indivíduo. Tudo aquilo que surge à consciência do homem no esclarecimento dos seus conhecimentos externos, traduzidos em suas experiências pessoais, resulta em fenomenologia.

Assim, segundo Girardi e Quadros (apud CABRAL, 2006) a totalidade do conhecimento humano, em um realismo fenomenológico, se concentra no conhecimento sensível e no intelectual de forma recíproca onde um implica e inclui o outro no processo do próprio conhecimento humano em que,

As potencias, as capacidades e as faculdades humanas, ou seja, todos os elementos próprios dos sentidos externos e internos e da inteligência humana atuam e se exercem em estreita conexão, cada um a seu modo e cada um incluindo o outro, constituindo o modo ímpar e próprio de o homem conhecer, como ser-no-mundo e com-o-mundo (CABRAL, 2006, p. 55).

De tal modo que nos aproximamos de Husserl *ao importante de avançar para as próprias coisas*, ou seja, para aquilo que vimos em nossa própria consciência de modo a mostrar o que é dado e esclarecê-lo, descrevê-lo em sua essência. Em Heidegger podemos traduzir na altivez do encontro fenomenológico com a investigação possível, possibilidade mesma, na filosofia e não ficar residindo em resultados conquistados, avaliáveis e criticáveis de maneira factível (DUBOIS 2004; FIGAL, 2005).

É quando a **hermenêutica** nos leva ao desvelamento interpretativo das possibilidades de o conflito ser um ato que educa e nos conscientiza de que não devemos nos alongar às próprias interpretações nos mais variados textos que percorremos. É quando, estrategicamente, nos voltamos a verificá-las e alicerçá-las na compreensão do objeto de estudo em si, reforçando nosso debruçar de maneira ética nos textos lidos. É por esse motivo que buscamos na hermenêutica a base de estruturação, contextualização e tessitura do texto em si.

A hermenêutica nos é, então, um paradigma de reflexões e entendimentos de que é na compreensão e na interpretação dos fatos e fenômenos que

alcançamos o objeto de estudo e suas variantes de maneira consciente de quem compreende e dialoga com sua compreensão.

Seria o que Demo chama de “informação interpretativa” que, para ele,

É necessário sempre duvidar e que precisa ser refeita. Esse tipo de dado é sobretudo “construído”, não apenas “colhido”. Entendo pesquisa como diálogo inteligente e crítico com a realidade, tomando como referência que o sujeito nunca dá conta da realidade e que o objeto é sempre também um objeto-sujeito. A realidade tanto se mostra quanto se esconde (DEMO, 2001, p. 10).

Nesse sentido, cabe ao pesquisador olhar para o objeto e contextualizá-lo na sua realidade, de maneira a não esquecer que a sua disposição é inerente ao contexto dependente do seu processo de apreensão. Ou seja, somos parte integrante da realidade; não aquém dela ou a ela se sobrepondo. Quando buscamos a interpretação sobre o conflito que educa, nos predispomos a captar sua essência, seu contexto e posição intrínsecos em sua realidade.

Para essa configuração percebemos que alguns autores são fundamentais na apreensão da hermenêutica e seu sentido a nossa pesquisa como Gadamer, Ricoeur, Heidegger, entre outros. Por eles nos debruçamos e encontramos pontos importantes para sua contextualização. Paralelamente, nos encontramos com Pedro Demo que analisa em profundidade a pesquisa e seus fundamentos. E o autor nos mostra, dentre outras perspectivas, o obra de Thompson a qual aproveita de maneira intensa sua proposta hermenêutica.

Em Gadamer, compreendemos o porquê do nosso desejo de compreensão mesma sobre o objeto de estudo. Gadamer (1997) nos diz que o indivíduo ao que deseja entender algo, precisa questionar sobre esse algo para além do que expressa. Isso porque precisa compreender a resposta a uma determinada questão para poder obter outras questões sobre o que foi dito. É preciso entender, segundo Gadamer, um texto a partir de sua aquisição horizontal.

Nesse sentido, para chegar ao cerne da questão do conflito ser um ato educativo conforme nossas aspirações dizem, se torna imprescindível que o

texto seja aberto em sua horizontalidade na busca por sua verdade em nós compreendida. Ou melhor, de acordo com Gadamer (1997, pág. 375) compreender a pergunta feita ao intérprete [o escritor]. *Mas isso ocorre quando se ganha o horizonte hermenêutico. Nós reconhecemo-lo agora como horizonte do perguntar, no qual se determina a orientação de sentido do texto.* Aí se encontra imbuído o questionamento, a busca pela escrita que se forma na hermenêutica.

Ora, se para Ricouer (2008, p. 23) *a hermenêutica é a teoria das operações da compreensão em sua relação com a interpretação dos textos*, é fato que a busca pela escrita se adquire na conjecturação do próprio texto que se delineia. Pois *amideia diretriz será, assim, a da efetuação do discurso do texto* (id). O que queremos dizer, é que nossa pretensão, assim como é a hermenêutica, não é neutra. Não nos é possível deixar de aludir àquilo que acreditamos como verdade. Portanto, é na busca da horizontalidade dos textos apreendidos que apreendemos a verdade nossa e a vamos identificando e edificando o objeto de estudo em si.

Dessa maneira, nos aproximamos de Thompson que debate sobre a *hermenêutica de profundidade*, referindo-se a Ricouer. Aproxima-se da teoria crítica e se debruça na análise da ideologia para interpretar a análise do discurso nela impregnada. Assim, nascem suas interpretações acerca do processo hermenêutico⁷. Dessas, nos toca sobremaneira o ponto em que Thompson nos elucida com relação as variantes da análise formal ou discursiva enquanto análise argumentativa, onde:

Dirige-se a procurar padrões de inferência, dedução e indução, que se prestam a tornar o discurso mais acreditável ou provocar o convencimento do outro; de certa maneira, volta-se para a estrutura retórica do discurso, no sentido original do termo, não circunscrito ao sentido pejorativo de discurso pretensa ou falsamente argumentado (apud DEMO, p. 41).

⁷ Mais detalhes ver: DEMO, Pedro. **Pesquisa e informação qualitativa**. 3.ed. SP: Papyrus, 2001 (Coleção Papyrus Educação)

Há também um outro patamar de análise apresentado por Thompson que nos é elucidado em Demo. Trata-se da interpretação e reinterpretação implícitas, ao nosso entendimento, próprio processo de amadurecimento da escrita. Para Thompson (apud OLIVEIRA, 2008, p. 53), onde, interpretar,

[...] implica um movimento novo de pensamento, ela procede por síntese e por construção criativa de possíveis significados. A interpretação proposta pela hermenêutica não é de uma mera desconstrução do que falamos, mas de trazer à superfície os sentidos e significados produzidos nas suas experiências, muitas vezes ocultados em suas falas. Nesse caso, é, ao mesmo tempo, um processo de *reinterpretação*, visto que, no dizer do referido autor, “as formas simbólicas são objeto de interpretação, são parte de um campo pré-interpretado, elas já são interpretadas pelos sujeitos que constituem o mundo sócio-histórico.

Se nos propomos a entender o texto que se apresenta por um movimento interpretativo de vários outros, nos cabe perceber que esse movimento *procede por síntese e por construção criativa de possíveis significados* nos levando ao entendimento de que buscar fontes bibliográficas e sentido real para que o objeto de estudo se edificasse foi uma tarefa árdua, pois a maioria das interpretações acerca do conflito se voltam ao seu próprio entendimento como algo negativo. Foi aí que nos colocamos definitivamente ao lado do nosso objeto e procuramos falas que estivessem ao lado de nossa proposta de pesquisa. E encontramos! Encontramos naqueles que se voltam para uma educação para a paz, que apresentam em suas falas a mesma amorosidade que predisparamos ao nosso trabalho.

Daí resulta a importância da hermenêutica na estruturação desse objeto, pois o entendimento que a hermenêutica nos trás sobre a interpretação da escrita não se traduz, somente, em desestruturar essa escrita, mas, sim, em buscar aquilo que nela está intrínseco e que pode amparar a assimilação subjetiva dessa escrita ao objeto em si de maneira consciente, ética.

Para que isso fluísse de maneira leve, serena, clarificadora ao texto que se edificava, a autonomia e a liberdade em nossa expressão foram de sumária importância, visto que à elas, o subjetivo da escrita ao objeto se tornou altero

ao ampará-lo e ao seu lado estar nos momentos mais difíceis da interpretação mesma. Foi quando nos demos por conta que se abria a porta do interno em nós ao mais progressivo pensamento que poderia embasar nosso estudo de maneira a buscarmos autores e escritas que com nosso pensamento se alinhasse. Aqueles que se apresentam como um hiato nos serviu como base para o fortalecimento daquilo que estávamos edificando, ou seja, nossa concepção de que o conflito pode vir a ser um ato que educa os indivíduos em uma dada situação.

Ao olhar com atenção e ao mesmo tempo com ternura ao horizonte metodológico que se alinha ao caminho construtivo do conflito que, enquanto ato, educa, procuramos relacionar seus pontos teóricos na identificação de alguns pontos sobre o humano, ampliando o seu conceito e suas nuances de maneira a estendê-la a valores e moral; a ética do humano e suas ações no mundo; a práxis e a política na sociedade que permeiam o assunto.

E é por apresentar tais características que entendemos **serem as variantes** do estudo [no sentido de suas possibilidades de acontecer], implícitas à ele, uma vez que não podemos mensurar dados, explanar características específicas de sujeitos, etc. É quando a busca por uma caracterização bibliográfica, qualitativa, fenomenológica e, principalmente, hermenêutica vem reafirmar nossa visão no que tange nossa proposta: ser o conflito um viés educador até mesmo em sociedades hierarquizadas como a brasileira.

Consideramos importante a discussão sobre essa temática porque acreditamos no ato que educa, acreditamos na cultura da paz e entendemos que as situações de conflito nos chegam para nos fazer parar diante de algum momento perturbador e nos levar a reflexão sobre ele. Daí surge nossa escolha de assumirmos a positividade ou a negatividade em nós. As situações de conflito, portanto, é a horizontalidade hermenêutica imbuída na concepção da tessitura do ato educativo que apresentamos. É a maneira pela qual a compreensão e o questionamento sobre o objeto de estudo procura sua veracidade na concepção dos textos lidos, interpretados e reinterpretados na nossa maneira de explorá-lo e edificá-lo na sua composição mais íntima.

Ao propormos trabalhar, analisar, compreender sobre aquilo que identificamos como pertinentes ao objeto de estudo, recai sobre nós a busca pelo conjunto verdadeiro destes em respeito ao próprio objeto a ser pesquisado. Assim, nascem os conceitos, as características, os fundamentos de cada parte que compõem o objeto em si. Se observarmos a matriz textual da pesquisa, vamos nos deparar com a filosofia e com a educação implícitas uma na outra. E, nelas, outras ciências que vão incorporando e dando forma a ela.

Assim, a estrutura arquitetada da tese se divide em **4 capítulos** está diretamente relacionada com sua coluna dorsal, o capítulo IV, quando nele mostramos o conflito que educa na sua possibilidade de amparar a hierarquia presente na sociedade brasileira e em seus, obviamente, indivíduos. Os capítulos I, II e III nos orientam sobre a constituição própria ao conflito enquanto ato educativo, enquanto no capítulo IV, a sua capacidade de assimilação e apreensão.

Isso porque a hierarquia, ponto nevrálgico do capítulo IV, se debruça sob a ótica de apresentar uma ordem em determinados elementos segundo sua importância, é nela que nos é dito que devemos apresentar determinado comportamento diante dessa ordem, seja ela social, educacional, econômica, política, entre outras. É quando nos aproximamos da problemática estabelecida ao objeto de pesquisa.

Percebemos ao longo de nossas experiências pessoais que a hierarquia é presente em diferentes espaços e que é importante sabermos lidar positivamente com ela. Ela é intrínseca nos movimentos que circundam a sociedade e é baseada em regras que são determinadas pelos grupos que a elaboram em determinadas épocas e situações. No caso de sociedades formadas sob o viés da colonização, como a brasileira, a hierarquia sobrepõe-se aos desejos, opiniões, necessidades, circunstâncias mesmas daqueles que são colonizados. Aí se instaura um movimento de poder de uns sobre os outros. Como será possível averiguar no texto, é um poder que se volta ao político, econômico e social que se desdobram em ações e atitudes

negativadas de uns para com os outros na visão de manter um grupo acima de outro.

Ao caso brasileiro identificamos essa hierarquia em situações simples e cotidianas, em situações complexas e específicas. Basta que venha a observar o comportamento habitual do brasileiro, conforme nos acentua a PESB. Dentro deste quadro, queremos mostrar a importância de ficarmos atentos aos ditames da esfera apresentada. Queremos mostrar que é possível o conflito ser positivado em situações onde um indivíduo é maior [ou se julga a ser] que um *outro*. Não importa sua condição social real, mas sim sua condição social apresentada: ao indivíduo que se sente acima de um *outro* importa sua aparência, sua posição social ou política. Na arena das aparências, vale aquele que mais brilha externamente e não o brilho interno de cada ser humano em sua essência.

Por isso é que estruturamos e fundamentamos a pesquisa sob a perspectiva que apresentamos. Na busca por uma compreensão de que a conduta madura e responsável, a busca de harmonização de interesses, a busca pela sinergia de esforços levam às situações de conflito ao encontro com o positivo nela. Daí o ato educativo imbricado em sua confrontação hierárquica.

A quem diga que é preciso preservar a boa hierarquia, outros que a desejam ver longe das esferas sociais. No nosso caso, pretendemos analisar a hierarquia que avança na contramão de sua concepção geral para o encontro com o ato positivo presente no conflito aberto de uns para com os outros. Nesta acepção, a investigação procura abraçar ideias que possibilitem o acreditar na mudança do Homem, em sua essência, com vistas ao respeito e entendimento do *outro*, de sua ombridade e valores bem estabelecidos e internalizados ao bem comum. Trata-se de uma edificação textual que embarca na leveza da alma que respira e inspira a energia do cosmo e que a ela se volta e busca ultrapassar as paredes da razão que, muitas vezes petrifica o homem, e se esconde em sua instrumentalização cotidiana.

O estudo não se traduz em um projeto mecanizado. Se traduz em busca por diversas falas que se entrecruzam e se divertem na roda delas mesmas e se diluem na imensidão do objeto de estudo. Sem medo ou receituário pronto, nossa proposta a esse objeto que se apresenta é **ampará-lo em diversas visões que nem sempre se alinham, mas que nutrem a possibilidade de entender o conflito enquanto ato educativo e suas nuances totais já apresentadas.**

Nosso ideal procurou ser bem delineado por um embasamento teórico definido de maneira clara e objetiva; aberta e simples. Em uma linguagem fraterna, procuramos a possibilidade de ficarmos longe, como diria Demo (2001), dos ideais acadêmicos que enquadram de maneira domesticadora o próprio saber acadêmico em que os indivíduos são por ela, muitas vezes, presos, inibidos de suas reais inspirações. Domesticação essa que é, ainda hoje, induzida por guardiões de uma academia amparada nos dispositivos de poder para fazer valer o discurso científico que nos molda como sujeitos apenas da razão; imposição positivista e, pela academia, reafirmada.

É pelo caminho por nós percorrido, que percebemos as possibilidades positivadas em ações e atitudes de indivíduos e situações no movimento que ocorre ao conflito se constituir num ato educativo. É uma estrutura que se desenha para a própria edificação do texto em seus que apresentamos metodologicamente nos blocos temáticos da tese.

Assim, para delinear o **Cap. I, Positivando o Conflito**, nos apropriamos de um relativo quadro de autores que versam sobre o humano e suas ações no ambiente que vivem, a fim de compreendermos a possibilidade de o conflito ser um ato educativo. E é Jares que nos mostra a positividade do conflito voltado a uma educação para a paz.

Daí nossa perspectiva ser ampliada e firmemente assentada Jean-Marie Muller, fundador do Instituto de Pesquisas sobre a Resolução Não violenta de Conflitos, IRNC, nos mostra o quanto de harmonia e energias positivas que podemos ter em situações de conflito quando bem conduzidas; em Leonardo

Boff ao reafirmar os pontos de uma educação voltada aos preceitos da paz; em Muskat no reconhecimento do outro e suas diferentes possibilidades; e em Vinyamata no poder da convivência a soma desse todo.

No ponto em que tratamos do conflito e da natureza humana, Marilena Chaui, filósofa brasileira, nos embasa a tese de que o “natural” é necessário aos seres humanos por serem culturais ou históricos, contrapondo a tese pré-estabelecida de que tanto violência quanto agressão são inatos ao homem, conforme colocam os pensadores humanistas inspirados pelas ideias de Rousseau.

Se conflito é entendido como violência, agressão, guerras ou lutas armadas, percebemos que se faz indispensável esclarecer objetivamente a diferença entre conflito, violência e agressão. E foi Jares que encontramos a base de nosso fortalecimento em dizer que conflito não é sinônimo de violência ou agressão, tão pouco aquilo que denote o uso de armas ou força física. Daí nos sincronizamos com Chaui, Miller, Hannah Arendt, Hacker e Frankl ao nos levar ao debate sobre a factualidade do conflito e das possibilidades reais de ser apreendido e compreendido enquanto um fenômeno de fato que gera ações positivadas e não negativadas na perspectiva da violência e da agressão.

É quando chegamos a Boff e na cultura para a paz, explanada por Jares, onde trás cinco elementos voltados a violência e a agressão que impede que ela se manifeste plenamente em nós. No entanto, é Hoyos Guevara que nos mostra como os indivíduos podem superar esse quadro em que somados a compreensão é uma das bases para que as situações de conflito possam se tornar um ato educativo.

Partindo desse quadro, Paulo Freire (2005) nos mostra a possibilidade de relacionarmos o conflito à práxis positiva em sua visão sobre ela, em que a *práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo*, o que pode nos levar ao desvelar os conflitos velados em nós.

Para tal, é preciso que tenhamos imbuído em nós nosso senso ético e moral em situações de conflito; e é nas dimensões axiológicas voltadas para o conflito enquanto ato educativo que nosso estudo se volta pelas ideias de Boff, Adela Cortina, Maria Lúcia Aranha, Marilena Chaui, Frondizi e Kant. Daí emana a concepção de elaboramos uma rede de valores que se volte à educação e seus desdobramentos inspirado em Martinez e Hoyos; Puig e Martín; Vinyamata e Jares.

Para compreendermos o conflito na educação nos apropriamos no **Cap. II – Conflito e Educação**, basicamente, do pensamento de quatro autores brasileiros que discutem, de maneira intensa, a educação no Brasil: José Carlos Libâneo, Demerval Saviani, Moacir Gadotti e Carlos Rodrigues Brandão. A partir de seus pressupostos teóricos, montamos uma rede de conhecimento permeada pelas ideias de Freire e Aranha e, para aproximarmos às ideias do conflito enquanto ato educativo, nos voltamos, mais uma vez, a Vinyamata, Hoyos Guevara, Muszkat e Jares.

A discussão acerca do rumo que pretendíamos dar as dimensões propostas como resposta ao conflito ser um ato que educa nos centramos na proposta de dialogicidade e conscientização de Paulo Freire; no entanto, não deixamos de visionar Buber e seu conceito sobre o diálogo na relação eu-tu.

Ao que o capítulo se considera por fim, nos deparamos com Fernando Savater que nos apresenta uma visão otimista sobre o valor de educar e que nos aproxima do nosso objeto de estudo. É quando chegamos ao **Cap. III, Pedagogia do Conflito**, para compreendermos as dimensões pedagógicas do conflito que educa. Nele, teremos uma visão geral sobre a Pedagogia e os estudos de Aranha e Cambi nortearam seus pressupostos teóricos com forte apoio de Guiraldelli Jr. Além, como não poderia deixar de ser, o pensamento pedagógico de Saviani, Gadotti e Libâneo, é imprescindível.

Em meio a exaustivas leituras sobre a temática, verificamos a necessidade de elaborarmos dimensões de atuação ao processo pedagógico no que se trata de edificar o conflito que educa. Assim, neste capítulo apresentamos um quadro

referência que apresenta **sete dimensões** para que seja possível o trabalho pedagógico junto ao conflito enquanto ato educativo e **sete ações** do ato educativo em si como resposta a esse trabalho pedagógico.

Para tal, encontramos na Teoria Progressista o ponto de apoio para que possa ser desenvolvida a ideia aqui proposta, pois para que o conflito eduque, se edifique em positividade de uns para com os outros, ele deve ser orientado por uma Pedagogia que tenha em si os pressupostos do diálogo, da consciência crítica e da busca ao outros de reflexões. Elaborada por Snyders, a Teoria Progressista apresenta um caráter embasado nas perspectivas do estudo, nossa aproximação ao objeto de estudo em questão. No Brasil, a Teoria progressista, se desdobra na Pedagogia Libertadora, na Pedagogia do Conflito e na Pedagogia Crítico-social dos Conteúdos que se dissolveram na educação brasileira sob o ponto de vista dos movimentos sociais e críticos acerca da estruturação de nossa sociedade.

Não achamos necessário indicar algum destes desdobramentos como possível de trabalhar as situações de conflito. Até porque a proposta aqui detalhada pode ser conduzida por outra tendência pedagógica. Indicamos a progressista porque nela nos debruçamos desde nossos primeiros estudos sobre a educação e por nela acreditar abarcar as questões sociais, políticas e pedagógicas de maneira crítica e reflexiva a todas as instâncias do saber.

A compreensão dos pilares pedagógicos se deu por conta de Chauí, Aranha e Konder, pois são filósofos brasileiros que nos mostraram as concepções da filosofia no mundo e sua repercussão no Brasil. Disso, abrimos as portas ao entendimento de cada um. Para o trabalho com a autonomia nos inspiramos em Freire e Hegel; para a Liberdade, Chauí, Savater, Anísio Teixeira e Sartre; para a alteridade foi com o pensamento de Lévinas, perpassando Gadamer e Ricour.

Para exemplificarmos teoricamente o todo apresentado, é no **Cap. IV, Brasil: um país de conflitos velados**, que falamos sobre o Brasil. E não é tarefa fácil. Nossa história é ampla, diversa e complexa e, como tal, se espelha em

diversos olhares com muitas visões sobre ela e nossa gente. Assim sendo, optamos por consultar autores que se estendessem pelo capítulo como um todo: História, Pedagogia e Educação no Brasil foram delineados nas percepções de Zweig, Eduardo Bueno (através de três obras básicas), Veiga, Nelson Piletti, Miguel Arroyo e Costa.

Não nos foi de fácil entendimento traduzir a história da educação no Brasil, tão pouco a pedagógica. Por isso, optamos em elaborar um quadro que aborda as concepções pedagógicas no Brasil desde a vinda dos jesuítas para nossas terras até os dias atuais a fim de elucidarmos ao texto essa complexa formação e transformação ao longo dos séculos. Tal quadro foi concebido a partir das ideias de Demerval Saviani que fez uma exaustiva pesquisa da formação educacional e pedagógica em nosso país em seu livro *Idéias Pedagógicas no Brasil*.

Para delinear o ponto nevrálgico sobre o Brasil de conflitos velados, Darcy Ribeiro, Sérgio Buarque de Holanda e Gilberto Freyre são clássicos para as nossas percepções, entendimentos e discussões acerca do Brasil de ontem e hoje, pois, de maneira profunda, analisam a constituição mais íntima da sociedade brasileira.

E se tratando do processo hierárquico no Brasil, nos apropriamos dos estudos e pesquisas de Roberto DaMatta e Alberto Carlos Almeida. Nestes antropólogos buscamos as indicações para a compreensão do pensamento e das atitudes hierárquicas do povo brasileiro a fim de descobrirmos e entendermos nossa forma e maneira de ser e agir socialmente em situações conflituosas.

Diante da estrutura apresentada, é que o estudo pretende desenvolver e edificar o conflito que educa em perspectivas de uma educação para a paz. Contudo, leva em consideração que, educar homens que pensam de maneira diferente, significa ampliar e resgatar situações veladas e não assimiladas em compreensão e entendimento a si mesmo que levem a busca da compreensão de outros indivíduos e situações para o caminho da positividade e do

entrelaçamento dos pilares pedagógicos e das dimensões conscientes e dialógicas que possibilitam os indivíduos se olharem com legitimidade.