

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Rafaela Cordeiro dos Santos

Conflitos na Educação: potência para construção de uma Cultura de Paz ou manutenção da
Cultura da Violência

Mestrado em Educação: Currículo

São Paulo
2023

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Pós-Graduação Em Educação: Currículo

Rafaela Cordeiro dos Santos

Conflitos na Educação: potência para construção de uma Cultura de Paz ou manutenção da
Cultura da Violência

Dissertação apresentada à banca examinadora
da Pontifícia Universidade Católica de São
Paulo, como exigência parcial para obtenção
do título de MESTRE em Educação:
Currículo, sob a orientação da professora Dra.
Nadia Dumara Ruiz Silveira.

São Paulo

2023

Autorizo exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta Dissertação de Mestrado por processos de fotocopiadoras ou eletrônicos.

Assinatura _____

Data 16 / 01 / 2023

e-mail rafaella.cordeiros@gmail.com

Sistemas de Bibliotecas da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo -
Ficha Catalográfica com dados fornecidos pelo autor

Dos Santos, Rafaela Cordeiro
Conflitos na Educação: potência para construção de
uma Cultura de Paz ou manutenção da Cultura da
Violência. / Rafaela Cordeiro Dos Santos. -- São
Paulo: [s.n.], 2023.
107p. il. ; cm.

Orientador: Nadia Dumara Ruiz Silveira.
Dissertação (Mestrado)-- Pontifícia Universidade
Católica de São Paulo, Programa de Estudos Pós
Graduados em Educação: Currículo.

1. Educação e Currículo. 2. Conflito. 3. Cultura de
Paz. 4. Cultura da Violência. I. Silveira, Nadia
Dumara Ruiz . II. Pontifícia Universidade Católica de
São Paulo, Programa de Estudos Pós-Graduados em
Educação: Currículo. III. Título.

CDD

Rafaela Cordeiro dos Santos

Conflitos na Educação: potência para construção de uma Cultura de Paz ou manutenção da
Cultura da Violência

Dissertação apresentada à banca examinadora da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, como exigência parcial para obtenção do título de MESTRE em Educação, área de concentração Currículo.

Aprovada em: ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr.:_____ Instituição:_____

Prof. Dr.:_____ Instituição:_____

Prof. Dr.:_____ Instituição:_____

O presente trabalho foi realizado com apoio do Serviço Social do Comércio do Estado de São Paulo, através da parceria com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo na concessão de bolsas de estudo para funcionários/as.

*Dedico este trabalho a meu companheiro de jornada Estefan G. Neto, meu porto
seguro e parceiro para tudo, em todos os momentos.
À minha mãe, Lúcia M. Cordeiro dos Santos e pai, Dermeval Luiz dos Santos, pelas
lutas, sacrifícios e exemplos que me possibilitaram estar aqui hoje.*

AGRADECIMENTOS

À Prof. Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira, pelo apoio durante todo este processo. Obrigada por aceitar me orientar nesta jornada e principalmente por fazê-lo com profunda empatia, sensibilidade e confiança em mim.

À Prof. Dra. Marina Graziela Feldmann, por me ensinar desde o início desta jornada que uma pesquisa, mais do que um trabalho, é algo que está tatuado em nós e que reverbera nossos anseios e essência.

Ao Prof. Dr. Nilson José Machado, por ampliar minha compreensão sobre os alcances e fundamentos desta pesquisa, ao apresentar pontos de atenção e fomentar os mesmos com generosidade e clareza. Obrigada por me inspirar com suas contribuições imantadas de gentileza.

À toda comunidade da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, docentes, colegas, trabalhadores/as de todos os setores, em especial a Maria Aparecida da Silva Abi Rached, do programa de Educação: Currículo, pela prontidão e cuidado no auxílio necessário frente as dúvidas que temos ao longo das etapas da pós-graduação.

À comissão interna do Sesc-SP, que endossou esta pesquisa e reconheceu meu desejo legítimo de refletir, partilhar e construir academicamente as questões abordadas nesta dissertação, que permeiam o cotidiano de educadores e educandos. Aos avaliadores da PUC-SP que acreditaram no potencial desta pesquisa e na sua possível contribuição para a área da Educação.

À GEDEP (Gerência de Pessoas do Sesc-SP), pelo amparo com os trâmites administrativos referentes à bolsa de mestrado advinda da parceria com a PUC.

A todos os núcleos, gerências e trabalhadoras/es do Sesc-SP que contribuíram para que eu pudesse cursar o mestrado e concluí-lo com esta dissertação. Em especial, aos colegas da unidade Avenida Paulista, os quais acompanharam de perto esta jornada.

A Daniel Eiji Hanai, gerente da referida unidade, pelo apoio.

À Graziela Nunes, gerente adjunta da mesma, pela torcida, interesse e delicadeza com que sempre me acolheu e acompanhou nestes anos.

A João Evandro Biazotto, pelo interesse e escuta sensível.

A Rafael Suzushi Murakawa, por me valorizar como profissional e sempre acolher com humanidade as demandas que este processo trazia.

À Flavia Cristina Toscano e Pier Patrick La Rosa pela prontidão e compreensão frente às solicitações, ajustes e necessidades que emergiram ao longo deste percurso.

À Anita Cleto, por me reconhecer e apoiar como educadora-pesquisadora, ao valorizar e comemorar comigo cada etapa desta trajetória.

À todas/os as/os educadoras/es das equipes fisicoesportiva e socioeducativa do Sesc Avenida Paulista, em especial aquelas/es que generosamente compartilharam suas experiências na pesquisa de campo, coração desta dissertação.

À Adriana de Souza Francisco e Felipe Mancebo, por embarcarem comigo no sonho de ser aprovada no processo interno para a bolsa de mestrado, abdicando da rigidez burocrática dos sistemas e cargos para viabilizar a inclusão da minha candidatura e tudo que com ela vinha.

À toda minha família, de sangue e de escolha, por serem a nascente que me nutre. À todas as minhas/meus encentrais que reverberam em mim e em minha ação no mundo.

À minha mãe, Lúcia Maria Cordeiro dos Santos e pai, Dermeval Luiz dos Santos, pelos momentos, memórias, exemplos, sacrifícios e tantas lutas que travaram por mim. Sem vocês eu não estaria aqui hoje.

À Renata Cordeiro dos Santos, por caminhar comigo e permitir que ao longo dos anos descobríssemos que mais do que irmãs-consanguíneas, somos irmãs de alma pelas muitas afinidades que temos.

À Miriam Ferrari por me acolher e cuidar como filha.

À Caroline Ferrari pela sintonia tão grande que faz “até falar a mesma coisa”.

Aos amigos e a amigas que tanto me ouviram e ajudaram nestes anos.

Aos amigos e amigas de Mestrado pelas trocas que fortaleceram esta pesquisa.

Agradeço a todos os educandos e educadores com os quais convivi nas salas de aula e outros espaços de educação que compus. Os diálogos e aprendizados mútuos destas experiências é o que me forma constantemente como educadora e inspiraram as reflexões apresentadas neste trabalho.

A Deus, que me intriga e encanta por seu amor manifesto a cada momento, mesmo nos mais desafiadores. A Jesus por ser meu modelo e guia e à espiritualidade amiga por me incentivar em toda essa jornada.

A meu companheiro, alma gêmea da minha alma, Estefan Gemas Neto, por ser meu porto seguro, muitas vezes acreditando em mim quando eu mesma duvidava. Pela generosidade, sabedoria e amor genuíno com o qual navega comigo pelas águas, às vezes turbulentas, da vida. Obrigada por estar ao meu lado em todas as aventuras e por aprendermos e transformarmos a nós mesmos, juntos.

“A força de uma pessoa e de um povo está na não violência. Experimentem.”

Mahatma Gandhi

RESUMO

DOS SANTOS, R. C. **Conflitos na educação**: potência para construção de uma Cultura de Paz ou manutenção da Cultura da Violência. 2023. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2023.

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as concepções e práticas de educadores sociais na gestão de conflitos em espaços educativos e a articulação com a construção da cultura de paz ou manutenção da cultura da violência. A investigação teve como *lócus* programas socioeducativos e fisicoesportivos voltados para crianças, adolescentes e jovens do Sesc-SP (Serviço Social do Comércio do Estado de São Paulo), a saber: Curumim, Juventudes e Programa Sesc de Esportes. A metodologia utilizada é de abordagem qualitativa, composta por estudo bibliográfico, análise de documentos e pesquisa de campo. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas com educadores dos referidos programas, o que permitiu compreender as práticas e desafios enfrentados por educadores em ações socioeducativas frente a conflitos. A pesquisa possibilitou também o registro de práticas relacionadas à cultura de paz e não violência realizadas em Programas do Sesc-SP, enquanto espaço de educação não formal comprometido com uma educação integral, emancipação das pessoas e transformação social. Os fundamentos teóricos pautam-se em conceitos como educação, currículo, violência, conflito, cultura de paz e cultura da violência. Esse contexto articula-se com a hipótese de que educadores enfrentam dificuldades na gestão dos conflitos que emergem durante suas práticas pedagógicas e decorrente da ausência de formação condizente com essa realidade educativa. A análise dos dados inclui reflexões sobre a alta incidência de conflitos nas práticas educativas com crianças e adolescentes e as dificuldades enfrentadas pelos educadores na gestão desses conflitos. Os resultados da pesquisa expressam também a necessidade de rever a concepção da formação de educadores, tendo em vista a articulação da gestão de conflitos com o fomento a uma cultura de paz e não violência em espaços socioeducativos.

Palavras-chave: Educação • Currículo • Conflito • Cultura de Paz • Cultura da Violência

ABSTRACT

DOS SANTOS, R. C. **Conflicts in education**: potency for construction of a Culture of Peace or maintenance of a Culture of Violence. 2023. 107 p. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo-SP, 2023.

This research aimed to investigate the conceptions and practices of social educators in the management of conflicts in educational spaces and the articulation with the construction of a culture of peace or maintenance of a culture of violence. The investigation had socio-educational and physical-sports programs aimed at children, adolescents and young people from Sesc-SP (Social Service of Commerce of the State of São Paulo), namely: Curumim, Juventudes and Sesc Sports Program. The methodology used is a qualitative approach, consisting of bibliographical study, document analysis and field research. Data collection was carried out through interviews with educators from these programs, which allowed understanding the practices and challenges faced by educators in socio-educational actions in the face of conflicts. The research also made it possible to record practices related to the culture of peace and non-violence carried out in Sesc-SP Programs, as a non-formal education space committed to comprehensive education, people's emancipation and social transformation. The theoretical foundations are based on concepts such as education, curriculum, violence, conflict, culture of peace and culture of violence. This context is articulated with the hypothesis that educators face difficulties in managing the conflicts that emerge during their pedagogical practices and due to the lack of training consistent with this educational reality. Data analysis includes reflections on the high incidence of conflicts in educational practices with children and adolescents and the difficulties faced by educators in managing these conflicts. The research results also express the need to review the conception of educator training, in view of the articulation of conflict management with the promotion of a culture of peace and non-violence in socio-educational spaces.

Keywords: Education • Curriculum • Conflict • Culture of Peace • Culture of Violence

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Triângulo da violência de Galtung	38
--	----

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Categorias das Teorias de Currículo, seus focos e conceitos	28
--	----

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CAFE - Comunidade Acadêmica Federada

CENPEC - Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária

CESP - Companhia Energética de São Paulo

CNV - Comunicação Não Violenta

DUDH - Declaração Universal dos Direitos Humanos

ECA - Estatuto da Criança e do Adolescente

EJA – Educação de Jovens e Adultos

FIA - Fundação Instituto de Administração

GEDEP - Gerência de Pessoas

ICC – Instituto Criança Cidadã

JRE - Justiça Restaurativa na Educação

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação

ONG – Organização Não Governamental

ONU – Organização das Nações Unidas

OS – Organização Social

PNE - Plano Nacional da Educação

PSE – Programa Sesc de Esportes

PUC-SP – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Sesc – Serviço Social do Comércio

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
CAPÍTULO 1 – “EDUCAÇÕES” E “CURRÍCULOS”	22
CAPÍTULO 2 – CONFLITO: POTÊNCIA PARA FORMAÇÃO HUMANA.....	31
CAPÍTULO 3 – CULTURA DA VIOLÊNCIA E CULTURA DE PAZ	37
CAPÍTULO 4 – PESQUISA DE CAMPO: EDUCADORES SOCIAIS E SITUAÇÕES DE CONFLITO	44
4.1. Sesc São Paulo: compromisso com a paz e a educação	44
4.2. Desenho metodológico da pesquisa de campo	54
4.2.1. Concepções de conflito	57
4.2.2. Práticas de educadores e conflitos em espaços educativos	59
4.2.3. Formação de educadores e gestão de conflitos	71
4.2.4. Conflito enquanto elemento educativo	75
CONSIDERAÇÕES FINAIS	86
REFERÊNCIAS	89
APÊNDICES	96
ANEXOS	103

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem início, antes mesmo de ser escrita. Vêm das vivências, reflexões e inquietações da autora frente os contextos sociais contemporâneos e conjecturas sobre um futuro diferente da realidade atual. Assim, começo com a história de vida que precede a composição desta Dissertação. Sou uma mulher miscigenada (horas entendida como branca, horas como parda, outras como negra não retinta), nascida e criada na periferia da zona leste de São Paulo. Filha de nordestinos, mãe que caminhava quilômetros para estudar e, ao longo de anos de andanças conseguiu cursar o ensino básico até o ensino superior em Ciências, na década de 80, feito incomum para uma mulher no contexto social daquele período; pai que não teve a mesma oportunidade e, mesmo trabalhando mais de 12 horas por dia, cursou à noite já em São Paulo, casado e com duas filhas pequenas, o ensino fundamental, através do Ensino Supletivo, hoje Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Sou uma das primeiras em minha família a ingressar na Universidade, a primeira a ingressar em Universidade Pública, conquista de muitas e muitos que me antecederam e das labutas intensas vivenciadas para que eu pudesse chegar hoje, aqui, para partilhar na academia minhas escrevivências (EVARISTO, 2005) nesta Dissertação.

Estudei toda a vida em escola pública e, no contraturno escolar, fiz parte de um projeto social, na época conhecido como Enturmando Circo Escola Águia de Haia, atualmente ICC – Instituto Criança Cidadã. Este era um projeto de educação não formal destinado a crianças e jovens de regiões vulneráveis, que ofertava atividades de artes, esportes, lazer e cultura à comunidade. O ICC, mantido pela CESP (Companhia Energética de São Paulo) e pela Sabesp (Companhia de Saneamento Básico do Estado de São Paulo) fez parte da minha rotina dos 07 aos 17 anos. A participação neste projeto social impactou profundamente meu curso de vida, pois sem esse espaço gratuito e próximo de casa eu, provavelmente, não teria acesso às atividades que lá vivenciei, pois não haviam equipamentos públicos de lazer na região.

Esse fato da minha jornada faz-se importante, pois as experiências lá vividas reverberaram em minha formação humana e em decisões cruciais, como a escolha profissional. Durante o 3º ano do ensino médio comecei a buscar caminhos profissionais; queria cursar a universidade, se possível pública, mas esse era um assunto pouco falado nos meios de minha convivência. O ensino superior era visto como algo muito difícil para nós, jovens periféricos, além de quase impossível se considerássemos cursar uma universidade de renome. Finalizado o Ensino Médio, ingressei, em 2006, num cursinho preparatório para o

vestibular, parte de outro projeto social, mantido pela FIA (Fundação Instituto de Administração) cujas aulas eram no campus Butantã da Universidade de São Paulo (USP).

Após um ano de cursinho em período integral, ingressei, em 2007, no curso de Educação Física da USP, no qual me formei em 2010. Durante os quatro anos de graduação trabalhei na Escola de Aplicação da Faculdade de Educação da USP, como estagiária e como professora extracurricular, em projetos de contraturno com crianças e jovens; como monitora em diversos cursos ofertados pela cultura e extensão da universidade; como estagiária do Laboratório de Avaliação e Condicionamento em Reumatologia do Hospital das Clínicas da USP, como recreadora em festas, dentre outras atividades, para custear às demandas do curso, alimentação, transporte, dentre outras.

As dificuldades financeiras, a sensação de não pertencimento ao ambiente universitário e o déficit formativo do ensino básico, foram desafios que me levaram a profundas reflexões acerca das desigualdades, apagamento de subjetividades e necessidade de luta por justiça social. Além disso, me instigaram na busca por formas de continuar minha formação, o que ampliou meu leque de experiências profissionais e pessoais.

Finalizada a graduação, ingressei, em 2011, como coordenadora de projetos sociais e educadora na Organização Social (OS) Passatempo Educativo e como coordenadora de projetos socioculturais e arte-educadora na OS Ritmos do Coração, ambas organizações de educação não formal com vasto cabedal de projetos para os mais diversos públicos. Atuei por cinco anos na Passatempo Educativo e 11 anos na Ritmos do Coração desenvolvendo projetos em parceria com diversos órgãos públicos, privados e do terceiro setor, como: Ministério da Cultura; Ministério do Esporte; Secretarias de diversas cidades e estados brasileiros; Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária (CENPEC); Itaú- Cultural; HSBC Solidariedade, dentre outros.

Em 2015, ingressei no Serviço Social do Estado de São Paulo (Sesc-SP), como educadora, compondo as equipes educativas das unidades Pompeia, 24 de maio e, atualmente, Avenida Paulista. No Sesc-SP desenvolvo ações educativas voltadas a diferentes pessoas, grupos e contextos, através de múltiplas ferramentas e linguagens, com foco no desenvolvimento humano integral.

Minha trajetória de vida é marcada pela potência da educação não formal, seja como educanda ou como educadora. Estou imersa neste contexto ao longo de grande parte de minha jornada e essas experiências construíram quem sou hoje e os caminhos que decidi trilhar. Ao atuar nas áreas de educação, saúde, arte, lazer, esporte, promoção de qualidade de vida,

acessibilidade, dentre outras, participo do fomento e mediação de espaços e atividades acolhedoras e plurais destinadas aos mais diversos públicos.

Assim, posso afirmar que a corporeidade e a educação permeiam minha trajetória e desenvolvimento humano, de forma muito significativa. A escolha da graduação em educação física é marco das experiências que ao longo de meu processo de desenvolvimento na infância e adolescência trouxeram vasto cabedal de reflexões e construções motoras, cognitivas e afetivo-sociais.

Porém, em todos os espaços, práticas e grupos aos quais fiz e faço parte, como educanda e também educadora, o conflito está presente e muitas vezes não é considerado. Enquanto educanda sentia-me por vezes não contemplada na necessidade de amparo para o enfrentamento de conflitos ou impotente frente a esse desafio. Como educadora e coordenadora de projetos e equipes, reconheci ao longo de anos de atuação em diversas propostas, crianças, adolescentes, adultos e idosos com as mesmas demandas em diferentes contextos.

Essas vivências me despertaram a necessidade de definir formas de gestão e transformação dos conflitos, advindos da prática, de forma efetiva, porém sem utilizar argumentos de autoridade, ao construir com os educandos ferramentas que lhe fossem úteis dentro e fora do espaço de aula. Nesta busca, comecei meus estudos sobre educação para uma cultura de paz e não violência, com objetivo de mediar, de maneira pacífica, dialógica, emancipatória e transformadora os conflitos que emergissem nos espaços educativos nos quais estava inserida. Ao longo deste processo novas perguntas surgiram, assim como o desejo latente de voltar a Universidade, com o objetivo de aprofundar minhas pesquisas e olhar para esta questão sob a ótica científica.

Dessa forma, na referida pesquisa, debruçou-se sobre a literatura acadêmica acerca do conflito, na qual tem-se que a questão dos conflitos e possíveis maneiras de geri-los, vivenciá-los, ressignificá-los e, quando possível, transformá-los a partir de uma solução engajada e real, constitui-se objeto de pesquisas em diversas áreas, dentre elas a Educação. Compreender o conflito como potencial espaço de desenvolvimento humano e considerá-lo enquanto elemento das relações possibilita transformar a experiência educativa, tanto para educandos como para educadores (DISKIN, 2010; FREIRE, 1996; JARES, 2007; MULLER, 2007).

Diante dessa compreensão é preciso perceber e reconhecer a existência dos conflitos e assumi-los como parte do processo educativo individual e coletivo. Logo, ensinar os educandos a incorporar a realidade do conflito significa ensiná-los a não o ignorar, mas

compreender que é possível passar pelo conflito e lidar com o mesmo de maneira construtiva e propositiva (MULLER, 2006).

Jares (2008) afirma que ignorar os conflitos insurgentes na convivência em ambientes educativos ou tratá-los de forma mecânica e autoritária impede que os educandos sejam protagonistas nas resoluções das suas próprias demandas sociais. Afinal, conflitos vivenciados de forma não amparada, sendo ignorados ou normatizados, podem dificultar o convívio e a permanência nos espaços educativos, o que pode culminar em violência, agressão e outras dificuldades no relacionamento, situações que podem se expandir inclusive para além do ambiente educacional. Logo, ao compreender as estruturas de violência presentes na educação e o conflito como potencial momento para a manifestação e normatização destas, a depender da maneira que o mesmo for vivenciado, percebido e gerido, torna-se vital educar para e pelo conflito e, assim para a não violência e, logo, para uma cultura de paz.

Assim, pensar a educação significa olhar para a violência em todas as suas formas e compreender a diferença entre este conceito e a concepção de conflito, ao trazer para o debate educativo a potência do conflito como elemento formativo democrático imprescindível para o fomento a uma cultura de paz e não violência (JARES, 2007). Por exemplo, quantas vezes em um jogo como o pique-bandeira, crianças podem discordar sobre as regras, conduta e resultados? Muitas vezes esses comportamentos acarretam em brigas e desdobramentos que ultrapassam aquele local e momento, reproduzindo-se em outros espaços. O modo como os educadores encaram, compreendem, acolhem e mediam os conflitos pode influir na maneira como os educandos lidarão com os conflitos tanto no espaço educativo como em outros espaços e situações de seus cotidianos (JARES, 2008).

Desta forma, esta pesquisa reportou-se aos conflitos na educação, tendo como foco as concepções e práticas de educadores sociais frente os conflitos nos espaços educativos e suas possíveis correlações com o fomento de uma cultura de paz e não violência, ao olhar para a violência na contemporaneidade como um fato social. Ressalta-se diante dessa realidade a necessidade de educar para e através dos conflitos evitando que estes culminem em situações de violência, agressão e/ou possíveis traumas (MULLER, 2007).

Assim, o objetivo desta pesquisa foi investigar as concepções e práticas de educadores na gestão de conflitos em espaços educativos e a articulação destas com a construção da cultura de paz ou manutenção da cultura da violência. A hipótese, em sua relação com a contextualização temática e ao objetivo geral, se caracteriza ao conceber que os educadores enfrentam dificuldades frente aos conflitos que emergem durante as práticas pedagógicas,

sendo que não se consideram preparados para a gestão desses conflitos por suas formações profissionais básicas.

Desta forma a hipótese provocativa deste estudo justifica-se também pelo interesse em compreender como se dá a gestão de conflitos na prática e sua relação com a manutenção da cultura da violência ou o fomento a uma cultura de paz em espaços educativos. O termo gestão deu-se a partir de estudos atuais que apontam este conceito como mais abrangente, ao considerar as diferentes possibilidades de lidar com os conflitos, uma vez que gerir um conflito é percebê-lo, defrontá-lo e trabalhar com ele a partir de ferramentas e estratégias condizentes com o contexto e sujeitos envolvidos (TORREMORELL, 2021).

Diante da configuração deste cenário de pesquisa, colocam-se as seguintes questões norteadoras: Quais são as concepções e práticas de educadores na gestão de conflitos em espaços educativos? Estas concepções e práticas contribuem para a manutenção e reforço da cultura da violência ou para transformação desta para uma cultura de paz?

Mediante essa problematização, colocam-se os seguintes objetivos específicos:

- Caracterizar fundamentos teóricos da pesquisa explicitando conceitos como educação, currículo, violência, conflito, cultura de paz e cultura da violência, examinando a presença dos mesmos em documentos de referência e na dimensão empírica, pertinentes ao objeto de estudos;
- Investigar as concepções e práticas de educadores sociais sobre os conflitos em espaços de educação, considerando articulações com sua formação acadêmica e diretrizes curriculares de referência da Instituição, identificada como *lócus* da pesquisa;
- Identificar transversalidades do contexto de análise que caracteriza o trabalho dos educadores sociais em relação aos conflitos com os significados da cultura da violência e a cultura de paz.

A metodologia delineada para realização desta pesquisa, tendo em vista alcançar os objetivos supracitados, se caracteriza pela abordagem qualitativa e teve como procedimentos norteadores do seu desenvolvimento: revisão bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo.

A opção pela abordagem qualitativa apoia-se em autores como Chizzotti (2014), Creswell (2014), Gil (2008), Laville e Dione (1999), que fundamentam esta opção metodológica e cujas obras são referências para esta pesquisa. Creswell (2014) elucida que a pesquisa qualitativa aborda problemas humanos e sociais, ao revelar a visão que indivíduos ou grupos atribuem a determinadas questões do viver. Na mesma perspectiva, Chizzotti (2014)

afirma que a pesquisa qualitativa implica partilha com pessoas, fatos e locais para compreender o objeto de pesquisa, com atenção sensível do pesquisador.

Justifica-se, a partir do exposto, a escolha metodológica pela pesquisa de campo, que no caso deste estudo teve como ferramenta de análise entrevistas realizadas com educadores sociais. Os fundamentos apresentados por Gil (2008) subsidiam a compreensão da entrevista como uma técnica de pesquisa em ciências humanas e sociais na qual existe interação social, através do diálogo acerca de um determinado tema a ser investigado. O autor afirma que a entrevista é uma forma de coleta de dados adequada para obtenção de informações e que esta é considerada a técnica por excelência na investigação social, por sua flexibilidade e aplicabilidade nos mais diversos campos. Ressalta-se que a escolha pela entrevista se deu pela sua relevância enquanto técnica e pela possibilidade de, através da escuta atenta dos participantes da pesquisa, refletir e discutir acerca do problema posto, com imprescindível respeito às pessoas envolvidas, o que é preservado nesta pesquisa pelo respeito aos requisitos éticos do trabalho científico (LAVILLE; DIONE, 1999).

A revisão bibliográfica sobre o tema foi alicerçada nas obras de pesquisadores reconhecidos academicamente, como: Paulo Freire, Michael Apple, Jean-Marie Muller, Xesús Jares, Edgar Morin, Milton Santos, Flavia Schilling, José G. Sacristán, Maria da Glória Gohn, Johan Galtung, dentre outros. Além destes autores referenciais, utilizou-se o Portal de Periódicos da Capes, acesso CAFE (Comunidade Acadêmica Federada), através do sistema de busca e seus recursos para mapear os artigos produzidos sobre o tema e agregar suas contribuições na construção desta pesquisa.

A revisão de literatura compõe os capítulos iniciais da Dissertação, que tem sua estrutura delineada ao incluir três capítulos iniciais que se identificam por temáticas sustentadas em bases teórico-conceituais articuladas ao capítulo 4, correspondente à pesquisa de campo.

O capítulo 1, “*Educações e Currículos*”, apresenta fundamentos da área da Educação e das Teorias do Currículo, ao articular o campo da educação não formal e conceituar a educação como um espaço das relações e da convivência. O capítulo 2, “*Conflito: Potência para formação humana*” inseri a fundamentação teórica sobre o conflito de maneira crítica e dialógica com a educação. Na sequência, o capítulo 3, “*Cultura da Violência e Cultura de Paz*”, apresenta abordagem de bases conceituais sobre cultura da violência e da paz nas suas correlações com as concepções de conflito e a educação.

O capítulo 4, “*Pesquisa de campo: Educadores sociais e situações de conflito*” refere-se ao desenho metodológico da pesquisa de campo, assim como a análise qualitativa dos

dados coletados. A caracterização da Instituição *lócus* da pesquisa, assim como os resultados da análise de documentos institucionais pertinentes ao objeto de estudo desta pesquisa e um panorama dos programas nos quais os educadores sociais atuam, compõem a parte introdutória da apresentação das narrativas dos educadores entremeadas das análises acerca da questão dos conflitos na educação. Dentre os documentos institucionais, relacionados aos projetos educativos não formais foram analisados: referencial teórico do programa Curumim, referencial teórico do programa Juventudes e referencial teórico do Programa Sesc de Esportes.

Importante salientar que a pesquisa de campo inserida no capítulo 4 está diretamente relacionada à caracterização das concepções e práticas de educadores sobre a gestão de conflitos em espaços educativos. Compõe-se de abordagens que contemplam o *lócus* do estudo empírico, assim como os resultados da análise de dados, à luz da fundamentação teórica que respalda este processo investigativo. Os sete educadores entrevistados são todos da educação não formal, trabalhadores no Sesc São Paulo. A escolha por este perfil em específico se dá pela carência de pesquisas científicas sobre o fazer educativo neste campo da educação (GOHN, 2013).

Dentre os resultados das análises, inseridos nas Considerações Finais, destaca-se a necessidade de uma reforma curricular nas graduações da área da educação incluindo discussões acerca da questão do conflito, como realidade social, ao se considerar uma convivência democrática e diversa. Além disso, constatou-se a potência educativa do conflito para o fomento de uma cultura da paz, a partir da possibilidade de uma gestão não violenta e colaborativa dos mesmos.

CAPÍTULO 1 - “EDUCAÇÕES” E “CURRÍCULOS”

A Educação é um campo que se caracteriza pela polissemia de suas conceituações e funções ao longo da história. Em sua complexidade, podemos defini-la, segundo Sacristán (2009), como um processo de aquisição de saberes e práticas entendidas socialmente como necessárias para a perpetuação da espécie e da configuração social, através da cultura. O autor elucida que educação é o conjunto de processos destinados a ensinar e aprender conhecimentos, habilidades, valores, crenças, hábitos, códigos de comunicação e convivência, entendidos como importantes para perpetuação da espécie e de suas conquistas e construções, posto que os ganhos adaptativos da evolução humana e de sua socialização não são transmitidos de geração a geração pela herança genética.

Assim, a educação enquanto experiência especificamente humana é uma forma de intervenção no mundo. Ao longo da história, frente os variados contextos político-econômico-culturais, revela concepções em diversas teorias e práticas, que expressam sentidos de vida e sociedade (FREIRE, 1996). Nesta perspectiva, Romão (2010, p.133) afirma que não há uma “[...] educação, mas educações, ou seja, formas diferentes dos seres humanos partirem do que são para o que querem ser”.

Atualmente tem-se uma gama diversa de teorias e práticas educacionais, sistemas de ensino e métodos pedagógicos, com diretrizes que, muitas vezes, priorizam lógicas de mercado e colocam em segundo plano o desenvolvimento humano em toda sua potencialidade. A educação, nessa perspectiva, pode contribuir para a reprodução da ideologia dominante ou para o seu desmascaramento; ser dialética e contraditória, mas não indiferente ou neutra. É importante não a considerar aquém da historicidade ou desconectada da realidade social, assim como seria um erro compreendê-la somente como produto da hegemonia (FREIRE, 1996).

Afinal, educar não é o ato de depositar, de transferir ou de transmitir valores, crenças e conhecimentos, apesar de muitas vezes ainda ser entendido como tal, e assim contribuir para a opressão de pessoas e suas subjetividades. O ato de educar é práxis, isto é, uma profunda interação necessária entre prática e teoria, nesta ordem, e, enquanto espaço dialógico-dialético, se dá na relação entre educando, educador e o mundo, o que torna possível construir uma leitura consciente deste e de suas interações naturais, sociais e culturais. (FREIRE, 1987; FREIRE 1996; ROMÃO, 2010).

Dessa forma, enquanto intervenção no mundo, a educação se dá de diferentes maneiras. Enquanto área do conhecimento, através de diversas linhas de pesquisa, é

caracterizada por sua complexidade, ao denotar sua importância e impacto na formação humana e desenvolvimento social (MORIN, 2011). Ao longo dos anos diversos pesquisadores debruçaram-se na compreensão de seus alcances, formatos e possibilidades, ao ponto que chegou-se a delimitar configurações do campo da Educação que são denominadas como informal, formal e não formal (GOHN, 2013).

A educação informal é aquela que se dá no cotidiano, na qual os indivíduos aprendem durante a socialização com a família, amigos, espaços de trabalho e na interação com os espaços e equipamentos sociais; ela é repleta de valores e elementos culturais próprios de cada grupo, a partir do qual são desenvolvidos hábitos, atitudes, comportamentos, maneiras de pensar e de expressar-se, segundo valores e crenças presentes por herança ou identificação (GOHN, 2013).

A educação formal, desenvolvida nas escolas, tem como foco processos de ensino e aprendizagem relativos a conteúdos historicamente sistematizados, regulamentados e normatizados por leis e prescritos em documentos e diretrizes que asseguram uma padronização desta (TRILLA, 2008). A LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e o PNE (Plano Nacional da Educação) são alguns exemplos a nível federal de documentos balizadores da educação formal em nosso país. Cada estado e município também têm seus documentos próprios frente a suas particularidades, mas todos se reportam aos documentos federais como princípio regulamentador (GOHN, 2011).

Integra a educação formal, a chamada Educação Básica, também conhecida como escolar e, na atualidade, as sociedades assumem por unanimidade a defesa em garantir o direito aos cidadãos à educação escolar, inclusive ao registrar essa preocupação em políticas e documentos legais.

Em dimensão mais ampla, há vários documentos de caráter internacional, assinados por diversos países, no sentido do reconhecimento e garantia da educação como direito de todos os seres humanos. A DUDH (Declaração Universal dos Direitos Humanos), de 1948, destaca-se como documento internacional, acatado por diversos países da ONU (Organização das Nações Unidas) e que em vários artigos faz menção a questão da Educação como prioridade na garantia dos direitos humanos (CURY, 2002); em especial o artigo XXVI que preconiza:

Toda a pessoa tem direito à educação. A educação deve ser gratuita, pelo menos a correspondente ao ensino elementar fundamental (...). A educação deve visar à plena expansão da personalidade humana e ao reforço dos direitos humanos e das

liberdades fundamentais e deve favorecer a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e todos os grupos raciais ou religiosos, bem como o desenvolvimento das atividades das Nações Unidas para a manutenção da paz (DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS, artigo XXVI, p. 6).

São inegáveis os esforços de diversas Instituições no sentido da garantia da educação formal para todos, em especial a correspondente ao ensino básico. Todavia, percebem-se algumas fragilidades nestes documentos e políticas públicas, e faz-se necessário a análise crítica e alinhada as demandas sociais contemporâneas, principalmente no que concerne ao respeito às diversidades, singularidades e justiça social (GRANEM, 2008).

No caso do Brasil, temos a garantia do direito a Educação preconizada na Constituição Federal de 1988, no artigo 205, o qual elucida a educação como direito de todos e dever do Estado, ao apontar que a educação escolar é uma dimensão base ao exercício da cidadania. Entretanto, apesar da Educação Básica ser entendida como direito de todos, segundo as leis e ideários sociais, ainda hoje muitos não têm acesso à mesma ou desistem da sua permanência ao longo do processo. As causas para este cenário são inúmeras, mas no cerne da questão encontramos as desigualdades sociais e carência de políticas públicas que garantam, na prática, a vivência deste direito por parte dos cidadãos, ao não fomentar a evasão escolar. Não basta só reconhecer a educação como um direito, é necessário garantir o acesso pleno a este (CURY, 2002).

A educação não formal é reconhecida por situar-se para além da informal e da formal. Realiza-se a partir de concepções e propostas específicas que são vivenciadas em espaços, formatos e instituições diferentes da educação escolarizada. Seus objetivos e conteúdos não são impostos por esferas legislativas, mas se constroem frente às demandas sociais com as quais os projetos, educadores e educandos se deparam, de forma interativa. Essa modalidade identifica-se por não ser herdada como a informal e nem prescrita como a formal; é desenvolvida a partir de conceituação, metodologia e objetivos próprios frente às comunidades na qual suas ações ocorram (GARCIA, 2015; GOHN, 2013).

A educação não formal contribui para a formação de indivíduos como cidadãos do mundo e no mundo. Seu processo educativo constrói-se através dos saberes e práticas que circundam o indivíduo, no reconhecimento destes e valorização das identidades e territórios, enquanto marcadores educativos; além disso, tem nas relações sociais e interações das pessoas com o mundo uma das premissas para seus objetivos, que não são pré-estabelecidos e sim

construídos frente às realidades e necessidades que se descortinam (CENDALES; MARINHO, 2006).

Assim, a educação não formal é compreendida como um modo de educar no qual o processo educativo é voltado para os interesses e as necessidades dos que participam, através da construção de relações sociais baseadas em princípios de igualdade e justiça social. Essas vivências fortalecem o exercício da cidadania, a difusão do conhecimento e a formação sócio-político-cultural, ao construir saberes e práticas cidadãs alinhadas à solidariedade e que refutam a barbárie e o individualismo (GOHN, 2011).

Neste sentido, a educação não formal é terreno fértil para a formação humana e social. No Brasil fortalece-se junto à educação popular e a pedagogia social, amparadas pelos movimentos sociais que surgem e disseminam-se frente às injustiças sociais estruturantes historicamente da nossa sociedade, fortemente marcada por uma colonização exploratória que trouxe consequências profundas em toda sua construção social, inclusive na educação (GARCIA, 2015).

Importante salientar que essas marcas permeiam a educação de forma profunda e ampla, ao situar-se na educação formal, não formal e informal. Inclusive, há uma vasta literatura que trata das origens da Educação no Brasil, a qual foi fundada como parte de um processo colonial, explorador e escravocrata. É igualmente extensa a literatura sobre as lutas travadas para que a educação transformadora e emancipatória, de maneira ampla, seja considerada um direito de todos, mesmo que ainda se esteja longe da garantia integral desse direito (SILVA, 2013).

No Brasil, a história da educação formal e não formal caminham na busca de entendimento e direção para que os cidadãos tenham a garantia do direito de viver com justiça social. Neste sentido, a educação formal, que requer tempo, local e corpo técnico específico, preconiza uma normatização de suas formas de organização, traçadas por órgãos e leis regulamentadoras. Uma dessas formas é a matriz curricular adotada, que parte dos documentos regulatórios a nível federal, estadual e municipal, que culminam em projetos políticos pedagógicos próprios de cada escola, mas que são direcionados por estes documentos de base (GOHN, 2013).

Nessa dimensão situa-se o Currículo da Cidade de São Paulo, compendio curricular seguido na Educação Básica de toda a cidade e que integra volumes para cada ciclo de ensino – educação infantil, ensino fundamental, médio, educação especial, educação de jovens e adultos - além de orientações didáticas e uma série de “priorização curricular” para cada um desses ciclos. Esses parâmetros denotam o caráter metódico da educação formal, dividida por

grupos de idade/classes e que determina uma sequência de ensino aprendizagem para o desenvolvimento da educação nas escolas, ao culminar em uma titulação que autoriza os indivíduos a seguirem numa ordem já estabelecida do processo educativo (OLIVEIRA; SÜSSEKIND, 2012).

A educação informal diferencia-se das concepções anteriores, pois não é sistematizada, ou seja, os conhecimentos são transmitidos a partir de práticas e experiências ao longo do tempo; “[...] usualmente é o passado orientando o presente (...) é um processo permanente e não organizado.” (GOHN, 2013, p. 20). A educação informal não tem currículo e sua identificação se dá no cotidiano.

Por sua vez, a educação não formal não tem órgãos, leis e documentos reguladores das práticas, instituições e projetos que a compõem; todavia, não é diluída e sem sistematização como é o caso da educação informal. Desta forma, colocam-se como grandes desafios da educação não formal a sua definição e caracterização pelo que ela é e não só pelo que não é. Usualmente contrapõe-se educação formal e não formal e demarca-se o que é educação não formal em comparação com o que é a educação formal/escolar (GOHN, 2011).

De fato, estudos indicam que a educação não formal não tem o pragmatismo encontrado nos processos escolares, normatizados por instituições certificadoras. Essa concepção ancora-se em outra lógica de espaço, tempo e fazer educativo, seja com relação aos conteúdos, formatos, grupos, objetivos ou outros aspectos a serem considerados, não tendo um currículo pré-estabelecido, prescrito e imposto por órgãos externos, científicos e legais (TRILLA, 2008). Entretanto, o fato da educação não formal não ter um currículo pré-estabelecido, não significa que ela não tenha currículo, quando entendemos esse conceito de maneira ampla e não tecnicista.

O termo currículo deriva da palavra em latim *curriculum*. Em sua origem significava o território demarcado do conhecimento referente aos conteúdos que tanto professores quanto os espaços de educação deveriam abarcar; era compreendido como “[...] o plano de estudos proposto e imposto pela escola aos professores (para que o ensinassem) e aos estudantes (para que o aprendessem).” (SACRISTÁN, 2013, p. 15).

Entretanto, com o passar do tempo e o desenvolvimento dos estudos sobre o currículo, compreendeu-se que este tem múltiplos significados, para além do sentido mais concreto de suas ações em espaços institucionais de educação, nas aulas e demais atividades programáticas; tem representatividade nas articulações e decisões que aludem, dirigem, limitam, direcionam, definem e determinam os caminhos propostos para a prática educativa (SACRISTÁN, 2013).

Em aderência a essas reflexões, Freitas, Feldmann e Masetto (2016) complementam ao afirmar que:

Definir o currículo não é uma tarefa fácil, posto o seu caráter polissêmico, no qual toda definição ou conceito se remete a uma matriz teórica, ao modo de compreender e representar seu objeto de estudo e à realidade na qual se insere, reafirmando perspectivas, aprofundando, ampliando ou contrapondo-se ao que já existe. (...) Além disto, existem vários tipos de currículos, pois dado seu caráter fulcral na formação de pessoas no contexto da educação intencional, a sua presença pode ser observada independente do tipo de agência formadora em questão. Seja, portanto, nas instituições formais de ensino, seja em outros espaços de formação, o currículo está presente recebendo denominações que caracterizam sua existência (FREITAS; FELDMANN; MASETTO, 2016, p. 4).

Assim, as discussões acerca de currículo elucidam que este, mais que um conceito, é uma construção cultural. Como tal, não é abstrato, mas existe a partir da experiência humana e não fora e previamente a esta, como algo apartado da realidade (GRUNDY, 1987). Portanto, currículo é política, teoria e prática do fazer educativo, seja no espaço escolar ou em outros espaços educativos. Pode ser o documento prescritivo referenciado à educação formal e suas particularidades, mas também é área do conhecimento que estuda, reflete e propõe criticamente o fazer educativo nos mais diversos espaços de educação (FREIRE, 2001).

O currículo situa-se em campo atravessado pelos contextos social, político, econômico e cultural, sendo recurso estratégico tanto à manutenção hegemônica, como propositivo à transformação social (APPLE, 2006). Currículo “[...] é o contexto da prática, ao mesmo tempo em que é contextualizado por ela.” (SACRISTÁN 2017, p. 16).

Nesse sentido, o referido conceito firma sua presença em uma área vasta e complexa de estudos, ao ser compreendido em diversas perspectivas, as quais ainda são pouco articuladas. Sacristán (2013) afirma que currículo é práxis, e não objeto estático, fruto de uma forma específica de pensar educação, e complementa ao afirmar que o currículo não é neutro.

Nessa linha de abordagem, ao considerar-se o cenário da disputa hegemônica, o currículo tem assumido centralidade na discussão educacional, pelo seu papel estratégico na formação social, já que a Educação ingressou como ingrediente do desenvolvimento e da competitividade, nas agendas políticas dos países membros dos blocos e uniões internacionais, considerando-a como partícipe das funções econômicas, sociais e políticas (CHIZZOTTI; CASALI, 2012).

Nessa perspectiva, os estudos do campo do currículo caminham na direção oposta de uma teoria única de currículo, ou seja, aludem à teorias que abarquem a complexidade da área, sua capilaridade e pluralidade frente ao dia-a-dia das instituições de educação, suas realidades e as concepções de educação que são formalizadas ao longo da história (SILVA, 2016). O referido autor apresenta as teorias de currículo em três categorias e enfatiza os conceitos e enfoques de cada uma delas (TABELA 1):

TABELA 1 – Categorias das Teorias de Currículo, seus focos e conceitos.

TEORIAS TRADICIONAIS	TEORIAS CRÍTICAS	TEORIAS PÓS-CRÍTICAS
Ensino Aprendizagem Avaliação Metodologia Didática Organização Planejamento Eficiência Objetivos	Ideologia Reprodução cultural e social Poder Classe social Capitalismo Relações sociais de produção Conscientização Emancipação e libertação Currículo oculto Resistência;	Identidade Alteridade Diferença Subjetividade Significação e discurso Saber-poder Representação Cultura Gênero Raça Etnia Sexualidade Multiculturalismo

Baseada em SILVA (2016, p. 17)

Essa categorização reforça a complexidade do campo do currículo e sua relevância para a área da Educação. Dentro desta perspectiva, compreendemos que os conteúdos e aprendizados possíveis nos espaços educativos não advêm somente do currículo explícito, ou seja, aquele que está discriminado em documentos oficiais e formalizações que expressam articulações e seletividades na caracterização da realidade social. Cabe como ressalva que os saberes e aprendizados acontecem também a partir dos interesses e situações emergentes do cotidiano nos espaços educativos, ao considerar os desdobramentos que estes podem gerar (HECHT, 2016).

A complexidade do currículo e seu encadeamento com o contexto histórico-cultural, assim como a sua relevância social e condição de inacabamento, ou seja, de constante construção, são pontos importantes quando se considera o currículo como um elemento integrador de todos os tipos de educação. De fato, Masetto, Feldmann e Freitas (2017) elucidam essa questão ao afirmar:

A multidimensionalidade que envolve o currículo impede que possamos contar com uma concepção única e acabada de currículo. A concepção de currículo envolve considerações sobre escola, trabalho pedagógico, sociedade e cultura vinculadas ao contexto histórico, social, político e econômico no qual mulheres, homens, jovens e crianças vivem e convivem diante dos dilemas e anseios de seu tempo. Compor uma concepção de currículo é sempre fazer escolhas complexas mediante uma realidade também complexa, de compreensão do ser humano, da sociedade, da educação e do papel que esta ocupa, bem como das funções a ela atribuídas no contexto histórico em que se vive. Isso esclarece dois pontos importantes a respeito do currículo: primeiro, o currículo é sempre uma construção inacabada, um processo contínuo; segundo, decorrente do primeiro, o currículo está em estreita ligação com os sujeitos curriculares que o constroem e que são, ao mesmo tempo, construídos pelo currículo num processo dialético contínuo. Compreendemos o currículo como um elemento integrado e integrador de conhecimentos, saberes e práticas e como condição, fundamento e meio para a concretização de todos os tipos de educação das pessoas em todos os níveis, desde a mais tenra idade até os processos de aprendizagem que ocorrem na maturidade nos mais diversos espaços-tempos formativos (MASETTO; FELDMANN; FREITAS, 2017, p. 745).

Nesse sentido, as relações intra e interpessoais, nas suas mais diversas formas e consequências são parte do cotidiano educacional, dentro e fora da sala de aula e para além da relação educador e educando. Essas relações não estão vinculadas aos conteúdos normalmente discriminados nos currículos formais e documentos balizadores da educação não formal ao longo da história, mas atualmente seu desenvolvimento é considerado em formulações de currículo mais atuais, dada a sua relevância frente aos desafios que se apresentam no mundo contemporâneo. Isso não se dá somente em propostas curriculares que primam pela emancipação de sujeitos e transformação social crítica, mas também por ser uma demanda neoliberal capitalista que constatou a importância da construção de relações interpessoais para a manutenção e primazia hegemônica (APPLE, 2006; CENDALES; MARIÑO, 2006; FREIRE, 1996; IMBERNÓN *et al.*, 2000).

No contexto delineado, a questão da relação conflito-convivência e possíveis maneiras de geri-la, vivenciá-la, enfrentá-la e, quando possível, ressignificá-la, encontra-se inserida em documentos curriculares da educação formal, como a BNCC (Base Nacional Comum Curricular) (BRASIL, 2017) e Currículo da Cidade (SÃO PAULO, 2017) dentre outros; assim

como em documentos norteadores de projetos da educação não formal, como parâmetro de referência para o desenvolvimento humano integral.

Ainda, o conflito passou a receber maior visibilidade nas discussões acerca do currículo na área da educação, assim como as reflexões críticas sobre suas interconexões apontam para o fato de que “[...] ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE 1987, p. 44).

Dessa forma, os fundamentos teórico-conceituais abordados ressaltam a compreensão da relação conflito-convivência como elemento significativo do processo educativo, independente da modalidade (informal, não formal e formal), assim como refletem a relevância do currículo, como parâmetro da ação educativa, ao considerar seus elementos constitutivos como: conceitos, estratégias e práticas propostas.

Isso posto, assumido o desafio de compreender conceitualmente o conflito e sua importância para a formação humana integral, destaca-se o reconhecimento da necessidade de significar como fundamental o processo de gestão do mesmo. Esse entendimento se reforça ao considerar-se que o campo da Educação se caracteriza por sua amplitude e complexidade, além de seu caráter polissêmico, que incorpora conflitos emergentes das relações humanas e suas singularidades, manifestas nesse espaço dialético-dialógico, envolvendo a relação educando, educador e sociedade (FREIRE 1996).

CAPÍTULO 2 - CONFLITO: POTÊNCIA PARA FORMAÇÃO HUMANA

Os seres humanos são seres sociais, ou seja, vivem em sociedade ao interagir e se reconhecer através do convívio com os outros. Neste convívio, conflitos podem acontecer e, a depender da forma como ocorrem pode reforçar violências ou fomentar a convivência pacífica (MULLER, 2006).

Para muitos estudiosos, o conflito é necessário para o desenvolvimento social e individual, pois é parte integrante da vida humana (MIKLOS; MIKLOS, 2020). Ao detalhar o entendimento do conceito Vasconcelos (2020) explicita que o conflito é algo natural, que decorre de interesses, expectativas e valores contrariados, sendo, portanto, uma discordância latente manifesta. Entretanto, reforça o autor, que numa situação conflituosa tende-se a tratar a outra parte como inimiga ou adversária, o que fortalece uma posição unilateral e incentiva um estado emocional de polarização, que dificulta a percepção do que pode ser de interesse comum.

Essa compreensão e ação frente ao conflito têm raízes na cultura da violência, matéria prima da atualidade, que reforça comportamentos e práticas que a alimentam e conservam. Quando se pensa no sistema vigente, capitalista, que incentiva a competição, a exploração e a hierarquização dos seres humanos de acordo com o poder econômico e status social, compreende-se alguns dos motivos de lidar-se com os conflitos como uma situação na qual um deve sobressair-se em relação ao outro (MULLER, 2007).

Além disso, este contexto, muitas vezes, faz com que o conflito possa ser compreendido como algo negativo e que deve ser evitado, esquecido ou negligenciado, para assim se evitar contendas. O fato é que isso não resolve a questão que motivou o conflito e, frequentemente, acarreta um estado de agitação, tristeza e ansiedade que, a depender do modo como o indivíduo vivencia a situação, pode levar a agressões e outras formas de violência, consigo e com o outro. A não vivência de um conflito latente, por si só, já é um ato de violência, pela possibilidade negada de expressão de opiniões, vontades e de consideração das diferenças humanas para construção de realidades plurais (EVVANS; VAANDERING, 2018; MARTINELLI, 2020).

Enquanto parte das relações humanas, o conflito é potencial espaço de construção de identidades, interações e da possibilidade de um convívio democrático e pacífico (JARES, 2008). Segundo Machado (2005, p. 275) “[...] a pessoalidade é o lugar das diferenças”, pois ao passo que somos, pelo menos no que tange a teoria, “[...] iguais como cidadãos, somos diferentes como pessoas”. Neste sentido, o autor complementa ao declarar que “[...] as vozes

dissonantes precisam ser efetivamente ouvidas” mesmo que isso configure rever as rotas e traçar propostas que enfrentem as decisões arbitrárias e hegemônicas (MACHADO, 2005, p. 277).

Afinal, ao pensar na garantia do direito de expressão individual na comunidade em que se faz parte, legitima-se uma base democrática de convivência o que, portanto, respalda uma democracia genuína, que garante o respeito aos direitos humanos universais, aos direitos individuais, o que não desconsidera ou atrapalha uma ética coletiva de convívio e bem-estar (EVVANS; VAANDERING, 2018; MULLET; AMSTUTZ, 2012).

Por isso, ao desmistificar o conflito, fortalece-se o respeito às diversidades e a compreensão de que, uma vez que somos diversos, não haverá consenso o tempo todo. Mesmo que haja afeto e afinidade, há a possibilidade de, nas relações interpessoais, existir algum dissenso, ou seja, conflitos poderão acontecer, pois cada pessoa é única e carrega experiências e atravessamentos que a compõe e influi em suas relações com o outro e com as comunidades que faz parte. Vasconcelos (2020) complementa essa reflexão:

A consciência do conflito como fenômeno inerente à condição humana é muito importante. Sem essa consciência tendemos a demonizá-lo ou a fazer de conta que não existe. Quando compreendemos a inevitabilidade do conflito, somos capazes de desenvolver soluções autocompositivas. Quando o demonizamos ou não o encaramos com responsabilidade, a tendência é que ele se converta em confronto e violência (VASCONCELOS, 2020, p. 1).

Importante a compreensão da possibilidade de soluções “autocompositivas”, ou seja, na perspectiva de que cada pessoa pode ser protagonista na solução e transformação de um conflito do qual faz-se parte, tendo o direito de expor seu ponto de vista e suas necessidades, em vez de perder tais liberdades delegando-as a um terceiro (TORREMORELL, 2021)

Essa compreensão desmistificada do conflito e a diferenciação deste em relação a outros termos com os quais frequentemente é confundido, como confronto, agressão e violência, torna-se fundamental para uma reflexão crítica acerca da questão. Assim, segundo Jares (2007), conflito, agressão e violência não são sinônimos e buscar essa diferenciação contribui para não estigmatização de situações de conflito. Por exemplo, Muller (2007) expõe que agressão e violência podem ser uma possível consequência de um conflito, mas não são o conflito em si. Diskin e Roizman (2021) elucidam que, enquanto o conflito é inerente à dinâmica da existência humana, ao manifestar-se nos espaços democráticos em que a diversidade é valorizada e respeitada, o confronto emerge quando opiniões, posições ou

convicções não podem ser atendidas ao mesmo tempo e alguém tente impô-las e, sobretudo, de maneira intimidadora. Neste cenário estaremos na esfera do confronto e, possivelmente do abuso de poder. Já a violência, segundo Andrade (2010) é o abuso intencional de poder e força (simbólica, material, física, tecnológica, financeira, etc.) que lesa a vítima, ao implicar uma transgressão de valores e o desrespeito à alteridade.

Assim como estes pensadores, Jares (2008) discute a questão e acrescenta que a violência anula ou protela o conflito, ao desconsiderar a outra parte, mas não resolve a questão que motivou o conflito. Muller (2007) contribui para a importante diferenciação desses termos que, muitas vezes, são todos colocados no mesmo patamar de entendimento, inclusive ao reforçar que o conflito é um elemento estrutural de qualquer relação com os outros e, portanto, de toda vida social.

Em contrapartida, o confronto, a agressão e a violência são possíveis consequências de um conflito não vivenciado de forma dialógica, além de serem potencializadores de situações de desigualdade e injustiça social. Acaba por ser um ciclo que se retroalimenta a partir de uma cultura de silenciamento que reverbera numa educação opressora (FREIRE, 1987).

Afinal, enquanto seres diversos e, ao presar pela possibilidade democrática de expressarem-se as diferenças, possivelmente conflitos poderão emergir do convívio social, em diferentes espaços, territórios e momentos. A questão é como se encara e vivencia-se estes conflitos, pois a depender de como o mesmo é conduzido, este pode desdobrar-se em confronto, agressão e/ou violência, ou seja, cenários nos quais traumas são instaurados/construídos, desigualdades são potencializadas e direitos humanos básicos/universais são esquecidos (ROSENBERG, 2006; ROSENBERG, 2019).

Esse percurso reflexivo permite destacar que pensar formas dialógicas, não violentas e democráticas de encarar/considerar os conflitos e possíveis maneiras de geri-los, vivenciá-los, mediá-los e, quando possível, solucioná-los e transformá-los em espaço de fortalecimento de nossa humanidade, personalidade, alteridade e empatia genuína faz-se necessário e constitui-se objeto de pesquisa em diversas áreas, entre elas a Educação.

Em articulação ao exposto acolhe-se a ideia de que refletir acerca do potencial educativo do conflito faz-se essencial e diversos estudiosos vêm debruçando-se sobre esta questão. Afinal, compreender o conflito como potencial espaço de desenvolvimento humano e considerá-lo enquanto elemento das relações possibilita transformar a experiência educativa, tanto para educandos como para educadores (DISKIN, 2010; FREIRE, 1996; MULLER, 2006; ROSENBERG, 2019).

Para tal, estende-se, portanto, a compreensão do conflito como elemento das relações

na dimensão interpessoal e social, com potencial para constituir-se em motor da ação humana (JARES, 2007). Porém, se o conflito não for conduzido com competência e sensibilidade, sobretudo em favor dos socialmente mais fragilizados, pode ter consequências devastadoras, o que não depende apenas de esforço individual, mas exige ação coletiva rumo à ressignificação das condições de vida de toda uma comunidade (FERRIGNO, 2013 *apud* SILVEIRA, 2020).

Portanto, se os conflitos são inerentes ao convívio humano, a violência ameaça e, no caso do modelo democrático, inviabiliza o exercício da justiça, o respeito às leis, a solidariedade e o diálogo no contexto da pluralidade (DISKIN; ROIZMAN, 2021). As experiências de encontro com o outro podem ser marcadas pelas adversidades e pelo confronto e uma das tarefas fundamentais da educação é desenvolver uma cultura de respeito e a recusa da violência.

Entretanto, as formas que os conflitos são enfrentados nos espaços de educação podem trazer consequências e aprendizados que corroborem com a manutenção de uma cultura de violência e dificulte a construção da paz através de uma convivência que considere o outro e as diferenças verdadeiramente (JARES, 2007). Atualmente, têm-se diversas propostas que podem contribuir para uma gestão e ressignificação dos conflitos em espaços de educação, dentre elas: Mediação; Negociação; JRE (Justiça Restaurativa na Educação); CNV (Comunicação Não Violenta); Rodas de Diálogo e; outras. (TORREMORELL, 2021; ROSENBERG, 2019; MULLER, 2006; EVVANS; VAANDERING, 2018; MULLET; AMSTUTZ, 2012; PRANIS, 2010).

Essas abordagens, quando bem compreendidas e aplicadas de maneira ética e profunda, não são encaradas como técnicas isoladas e engessadas, mas sim como caminhos viáveis para a transformação dos conflitos, com aprendizados possíveis para todos os envolvidos. Com isso não se afirma que todos “saíam ganhando” e nem que alguém “saia perdendo”, porque parte-se de uma outra lógica, para além da unicidade, dualidade e polarização de ideias entre certo e errado, bom e mal, dentre outros (JARES, 2008; TORREMORELL, 2021).

Assim, antes mesmo de munir os educadores de técnicas, abordagens, propostas de como enfrentar os conflitos nos espaços de educação, faz-se essencial compreender a importância da convivência e, logo, do conflito, enquanto elemento educativo. A partir dessa compreensão pode-se refletir acerca da potência dos espaços de educação na construção de uma convivência pacífica e verdadeiramente democrática, ao considerar as diferenças como espaço de aprendizado e celebração e não como motivação para segregações (DISKIN, 2008; MULLER, 2006; MORIN, 2011).

A questão da autoridade também é algo a se considerar de forma crítica, quando pensa-se na questão dos conflitos nos espaços de educação. Por vezes a saída encontrada pelos educadores para enfrentar o conflito é utilizar-se de argumentos de poder, escolhas entre as partes, direcionamentos e “soluções” a partir dos cargos que ocupam e os privilégios culturalmente dados aos adultos. Isso leva a uma hierarquização das relações sociais, dentre elas as dos espaços de educação. Uma educação para paz não acarreta em desacreditar da autoridade como possível elemento da ação dos educadores, quando esta não implica numa relação de dominação e submissão entre educador e educando, mas como meio que lhe dá condição de contribuir numa dada situação pela sua condição de integralidade e compromisso reconhecido, inclusive, pelo coletivo (MULLER, 2006).

Assim, não se deslegitima a necessidade e importância de uma autoridade genuína, ou seja, aquela que não tem nada a ver com a cega obediência e nem como forma de oposição a razão e à liberdade. Esta passa por ter reconhecimento da posição momentânea de gestão e autoridade pelo conhecimento e relevância da ação que se exerce num dado cenário, posição está que não coloca alguém acima do outro, mas lhe dá condições de colaborar de maneira ética. Afinal, como parte de diferentes contextos é importante compreender que não há uma unicidade e sim uma multiplicidade de caminhos e verdades, aspectos diversos da mesma realidade. (GADAMER, 2007).

Neste sentido, a ação do professor pode desenvolver-se em torno do eixo autoridade/tolerância, sendo estas ideias interligadas e que se referem a valores e significações construídas socialmente (MACHADO, 2008; MACHADO, 2016).

Isso fica ainda mais latente quando pensamos na relação da criança com o adulto, que por vezes a coloca num lugar de submissão, a partir de uma ideia de fragilidade e dependência em relação ao adulto para tomada de decisões. Certamente, não se desconsidera a importância do cuidado por parte dos adultos frente as necessidades das crianças, mas aponta-se para a demanda de considerar a criança em sua potência humana que produz cultura, saberes, tem vontades e condições de desenvolver autonomia nas relações e desafios que com estas podem ocorrer (MULLER, 2006).

Nesta perspectiva o adulto não impõe às crianças maneiras de enfrentar seus conflitos, mas dialoga, a partir da observação criteriosa, escuta atenta e proposição colaborativa frente a situação, assim como considera as partes envolvidas no conflito, no caso aqui as crianças, de forma autocompositiva. Assim, não se desconsidera que frente algumas situações é necessário sim a tomada de decisão do adulto responsável para evitar desdobramentos nocivos aos envolvidos, assim como para todo o grupo. A questão é a condição de discernir, nos diferentes

contextos, sobre a melhor maneira de gerir os conflitos (TORREMORELL, 2021).

É preciso, portanto, enxergar os conflitos e assumi-los como parte do processo educativo individual e coletivo. Logo, ensinar os educandos a encontrar uma saída para o conflito significa ensiná-los a não fugir deste, e sim ajudá-los a compreender que é possível passar pelo conflito e lidar com ele de maneira construtiva e propositiva. Isso pode ter consequências ao longo de toda sua vida e reverberar em suas relações e forma como os mesmos encaram as adversidades, para além dos espaços e momentos educativos (MULLER, 2006; ROSENBERG, 2019).

Jares (2008) afirma que ignorar os conflitos insurgentes na convivência em ambientes educativos ou tratá-los de forma mecânica e autoritária impede as crianças de serem protagonistas nas resoluções das suas próprias demandas sociais. Afinal, o conflito vivenciado de forma não amparada, ao ser ignorado ou normatizado, pode dificultar o convívio e a permanência nos espaços educativos e, possivelmente, culminar em violência, agressão e outras dificuldades de relacionamento, inclusive para além do ambiente e tempo educacional.

Logo, ao identificar a cultura da violência e as suas diversas nuances sociais, dentre elas na educação, compreende-se que o conflito pode ser espaço onde as desigualdades, diferenças e normatização de violências acontecem. Portanto, torna-se vital educar para e pelo conflito e, assim, para a não violência, ao ter em vista a transformação da cultura da violência, ao fomentar uma nova lógica social baseada numa cultura de paz.

CAPÍTULO 3 - CULTURA DA VIOLÊNCIA E CULTURA DE PAZ

O que se entende por violência e a forma como é identificada é de suma importância para a compreensão dos mecanismos que a mantém, bem como a impulsiona a despertar para a necessidade de projetar a construção de possíveis maneiras de enfrentá-la e erradicá-la.

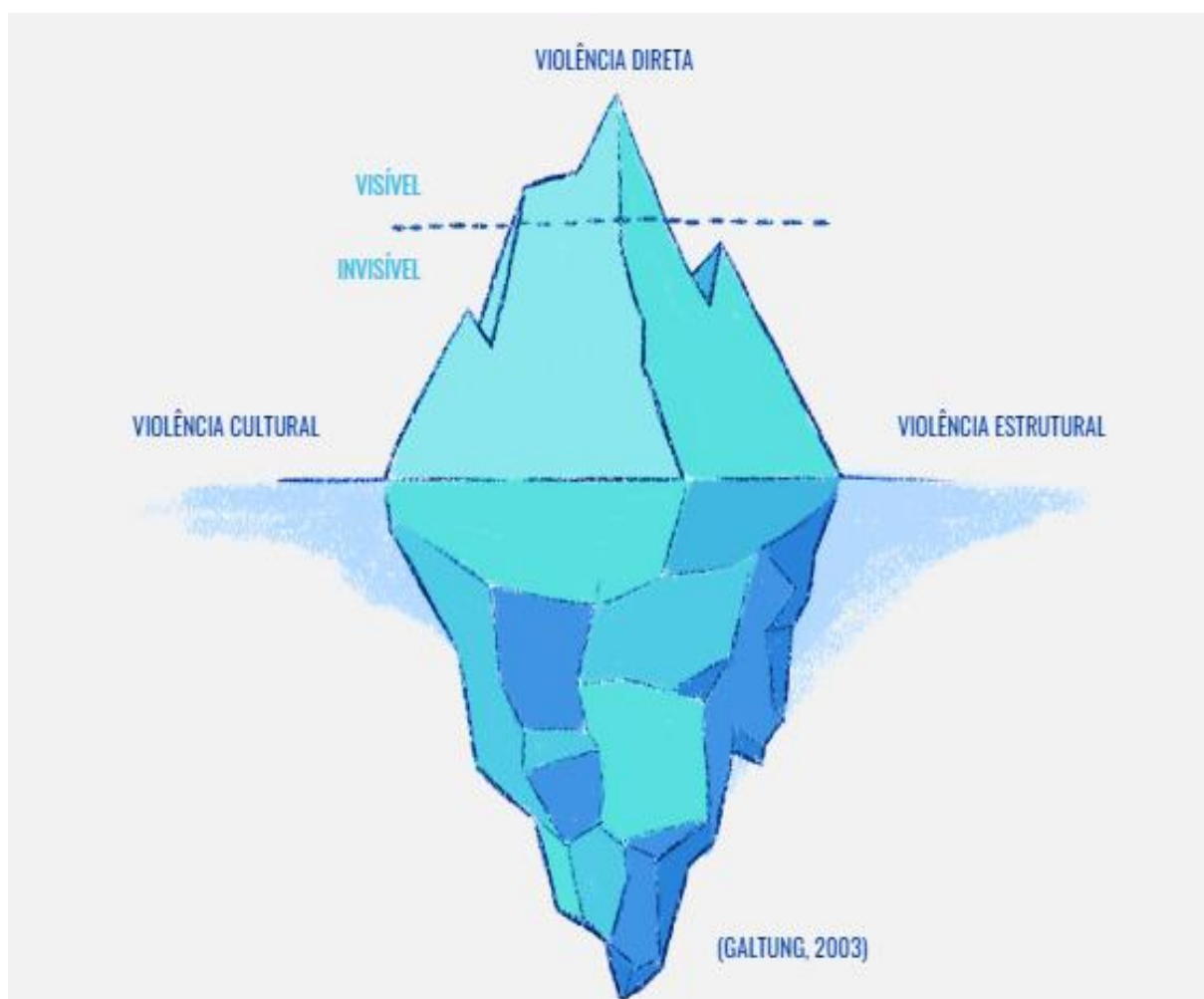
Muller (2007) debruçou-se sobre a questão da violência de forma profunda, ao afirmar que vivemos atualmente um paradigma da violência que estrutura nossa sociedade e direciona nossas ações, individuais e coletivas. Para o autor, “[...] a violência é matéria-prima da atualidade.” (MULLER, 2007, pg. 11) e está disseminada em todos os âmbitos sociais, ao ser explicada com base no contexto econômico e político em que ocorre; entretanto, afirma o autor, todas as violências têm origem numa “cultura da violência”.

Assim, essa ideologia da violência leva ao apagamento das diferenças entre as diversas culturas e, por isso mesmo, é necessário estar atento às suas possíveis facetas. Segundo o pesquisador, as culturas se assemelham na legitimação da cultura da violência, tornando-a estrutural, ou seja, está na base social, econômica, política e cultural conhecidas e legitimadas, na forma como relaciona-se e entende-se o espaço e ação no mundo (MULLER, 2007).

Por isso, segundo Galtung (1969), enfrentar e transformar contextos de violência para uma realidade de paz exige a compreensão da violência, suas nuances e alcances. Para o sociólogo norueguês, é preciso entender criticamente os fenômenos da violência e da paz para fundamentar pesquisas e proposições de ações efetivas de enfrentamento desta, ao afirmar que a paz não é a ausência de guerra e sim a ausência de violência.

Assim, Galtung, em 1996, propõe uma triangulação da violência, na qual temos a violência direta no topo, e a violência indireta na base, nas formas estrutural e cultural, compondo, assim, o triângulo da violência de Galtung, representado por um *iceberg*, dado a sua complexidade e transversalidade frente à realidade individual e coletiva, como ilustrado na FIGURA 1 (DE OLIVEIRA; VIEIRA; BRUM, 2021).

FIGURA 1 – Triângulo da violência de Galtung



(Fonte: https://www.cursosead.sp.senac.br/cultura_paz/etapa06/page1.html). Acesso em: 12 set. 2022.

A violência direta “[...] é aquela física ou verbal identificável nas formas de condutas humanas, a qual implica relação direta de uma ação violenta com o propósito de agredir, ofender ou eliminar, numa relação conspícua entre os envolvidos” (AMARAL, 2015, p. 105). Pode-se entendê-la como aquela que culmina em uma situação de agressão ou confronto, por exemplo. Já a violência estrutural por si só já pressupõe uma ideia abrangente, que pode ser compreendida como menos perceptível e mais difícil de ser reconhecida (GALTUNG, 1969).

Por fim, dentro da triangulação proposta por Galtung, tem-se o conceito de violência cultural, ao considerar-se como tal os aspectos simbólicos da humanidade, presentes nas suas mais diversas manifestações como linguagem, artes, ciências, religião, meios de comunicação, mídias, tecnologias, educação, dentre outros. A violência cultural é um fator importante que se destaca ao afetar a vida social e provocar desdobramentos como a desigualdade social e econômica, o patriarcado, a degradação do meio ambiente, os conflitos armados, sendo um grande obstáculo para a justiça social e, logo, para a paz (GALTUNG; WEBEL, 2007).

Através dela, a repressão, exploração e segregação são normatizadas e justificadas. Essas manifestações atuam por mecanismos sutis, que interferem na formação das identidades individuais e coletivas, ao permear o campo das subjetividades. Isso contribui para promover e manter determinadas ordens sociais, nas quais as formas de violência (direta e estrutural) são naturalizadas (GALTUNG, 1990).

Assim, a principal finalidade da violência cultural é a preservação e o fomento das violências direta e estrutural, ao atuar nas entrelinhas da organização social, provendo a articulação e fortalecimento destas, sendo “[...] uma espécie de ‘pano de fundo’ que facilita, banaliza e legitima as outras violências” (DE OLIVEIRA; VIEIRA; BRUM, 2021, p. 6). Em suma, a violência cultural é interpretada como:

A mais disseminada e invisível das violências, que se perpetua e reproduz através dos preconceitos, causadores de discriminação e exclusão que resultam em violência. Os múltiplos preconceitos de gênero, de cor, de classe, de religião etc., concretizam-se como uma forma simbólica de pensar e agir na qual se legitima o menosprezo, a manipulação, a subordinação e segregação de outro ou outros, a partir de um sentimento de superioridade autocentrado – e nunca verificado! (DISKIN, 2009, PG. 21).

Segundo Galtung (2003), a violência pode começar em qualquer vértice do triângulo das violências (direta; estrutural; cultural) e ser facilmente transmitida para os outros. Com a violência estrutural institucionalizada e a violência cultural internalizada, a violência direta também tende a tornar-se cada vez mais presente, de forma repetitiva, ritualística e normatizada.

Importante salientar que, é a partir de mecanismos de discriminação, intolerância e dos mais variados preconceitos, como racismo, machismo, nacionalismo, fundamentalismos religiosos, dentre outros, além da meritocracia, que a violência estrutural se mantém; estes componentes podem ser considerados instrumentos ideológicos da violência e são geradores de diversas discriminações e da situação de exclusão social (DE OLIVEIRA; VIEIRA; BRUM, 2021).

No Brasil, em especial, essa questão é ainda mais crítica, ao vitimar principalmente a população negra, das camadas sociais mais vulneráveis, particularmente os jovens. Neste contexto, “[...] infelizmente a violência tem se materializado como um cenário banal, já incorporado em nossa mente como parte integrante do comportamento diário, erroneamente considerada parcela de nossa paisagem social, ou como um componente ‘natural’ da

sociedade” (DISKIN; ROIZMAN, 2021, p. 16). Diante do exposto, pode-se traçar um paralelo com a globalização e suas perversidades, ao se questionar sobre quem de fato são os cidadãos, pois as perversidades do explorador manifestadas nos explorados geram violências como o desemprego, a pobreza, a perda de direitos, a perda de qualidade de vida, o não acesso à educação, saúde, lazer, dentre outros, o que apaga subjetividades e possíveis potencialidades humanas (SANTOS, 2021).

Assim, neste contexto social marcado pela exploração humana e busca desenfreada do capital, a violência torna-se banalizada e naturalizada. A Cultura adere à indiferença frente o sofrimento do outro como tônica para relações desumanizadas e destrutivas de subjetividades. São reforçados os valores capitalistas da concorrência, da competição, do individualismo, da dominação e da exploração, o que destrói a essência humana e transformam sujeitos em coisas (WEIL, 2008).

Portanto, frente esse cenário e contextualização, constata-se que há várias formas de manifestação da violência e, contemporaneamente, diversos órgãos, grupos e setores mobilizam-se em torno dessa questão e buscam possíveis maneiras de erradicá-la e, quando possível, transformar situações e contextos decorrentes de violências. As formas de manifestação ocorrem em lugares distintos, ao afetar diferentes dimensões da vida social: familiar, institucional, econômica, política, cultural, ambiental, etc.; envolve múltiplos atores e, portanto, exigem intervenções e tratamentos diferenciados (SCHILLING, 2014).

A educação, na sua pluralidade de contextos e campos de atuação, não está aquém dessa realidade, manifestando-se a violência em seus espaços, propostas e práticas das mais variadas maneiras, ao exigir de educadores e educandos conhecimentos para compreender esse fenômeno na sua amplitude e diversidade (DISKIN, 2010).

Entretanto, será que é considerada a identificação e percepção de suas sutilezas, desdobramentos e variáveis por parte de educadores, educandos e outros sujeitos do espaço educativo? Ou será que ainda prevalece o reconhecimento da violência direta, ligada a agressão física palpável, numa visão reduzida sobre a questão?

Em resposta a violência que permeia a sociedade contemporânea, ao longo do século XX, começou-se a identificar, refletir e buscar maneiras de transformar a cultura da violência. Uma dessas formas, pensada como um caminho viável e amplo de ressignificação, tanto na esfera individual como coletiva, é a cultura de paz. O termo foi cunhado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), agência especializada da Organização das Nações Unidas (ONU) em 1989, apesar de desde sua criação em 1946 já apresentar o ideário de construção da paz como um dos motes centrais de sua ação. (DE

OLIVEIRA; VIEIRA; BRUM, 2021). A UNESCO tem como principal missão favorecer a cultura de paz, através de suas cinco áreas de mandato – Educação; Ciências Naturais; Ciências Humanas e Sociais; Cultura e Comunicação; e Informação (DISKIN; ROIZMAN, 2021).

Ao longo da década de 90 os esforços no sentido do entendimento do conceito de cultura de paz e possíveis maneiras de colocá-la em prática permeiam as pastas e discussões da UNESCO, tornando-se programa da Organização em 1995. Com o objetivo de se tornar um programa disseminado mundialmente, a UNESCO promoveu várias ações, eventos, parcerias, dentre outros para o desenvolvimento e fomento da cultura de paz no mundo, sendo a missão primordial da Instituição (NOLETO, 2008).

Através do alcance e visibilidade da UNESCO, a cultura de paz torna-se um movimento de abrangência global, ao incentivar novas formas de perceber, agir e propor a paz; A instituição atua alicerçada nos valores universais de respeito à vida, à solidariedade, à justiça, à liberdade, à tolerância, à igualdade de gênero, aos direitos humanos, dentre outros (RAYO, 2004).

O discurso e a busca por “paz” têm sido cada vez mais disseminados, ao tornar-se ponto de aparente consenso e aprovação na sociedade contemporânea. A questão muitas vezes é compreendida de maneira mística e desassociada de uma perspectiva atrelada a justiça social, direitos humanos e erradicação das desigualdades (BOSCHI, 2018; DISKIN; ROIZMAN, 2021).

Neste sentido, a cultura de paz, que ainda se apresenta como uma ideia relativamente nova, foi banalizada na sua acepção popular. O fato deu abertura a diferentes concepções, o que costuma induzir a um descrédito do próprio conceito de cultura de paz. Esse contexto culmina numa acepção rasa por parte dos povos de maneira coletiva e individual. Assim, faz-se fundamental contextualizar e compreender criticamente a cultura de paz para que se possa agir em prol das construções individuais e coletivas que se fazem necessárias à sua implementação. Só assim será alcançado o objetivo primeiro das ações e esforços relacionados a esta, que é de transformar a cultura da violência vigente numa cultura de paz real e palpável para todos (BOSCHI, 2018; DISKIN; ROIZMAN, 2021).

Nessa perspectiva crítica, compreende-se Cultura de Paz como:

Uma abordagem integral para a prevenção da violência e dos conflitos violentos, e uma alternativa à cultura da violência e da guerra, baseada na educação para a paz, a promoção da sustentabilidade econômica e desenvolvimento social, no respeito aos direitos humanos, igualdade entre homens e mulheres, participação democrática,

tolerância e acesso livre e gratuito a informação e no desarmamento (ADAMS, 2005).

O mundo ainda se encontra diante do desafio de realizar a transição da cultura de violência, muitas vezes ainda predominante, para uma cultura de paz. Ao identificar este desafio, a ONU, órgão criador e regulamentar da UNESCO, estabelece os oito eixos do Programa de Ação para uma Cultura de Paz, que são as diretrizes fundantes das ações neste sentido ao redor do Mundo. São eles: 1. cultura de paz através da educação; 2. economia sustentável e desenvolvimento social; 3. compromisso com todos os direitos humanos; 4. equidade entre gêneros; 5. participação democrática; 6. compreensão – tolerância – solidariedade; 7. comunicação participativa e livre fluxo de informações e conhecimento; e 8. paz e segurança internacional (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1999).

A educação, neste panorama, é entendida e assumida como o primeiro e principal alicerce para a transformação do paradigma da cultura da violência para o de uma cultura de paz. Os esforços dessas organizações e de pesquisadores, gestores e educadores de projetos que tem a Cultura de Paz como um de seus objetivos é para encontrar caminhos para essa transformação, que precisa acontecer em todas as esferas sociais, do individual ao coletivo. Somente através da mudança de valores, atitudes, comportamentos, leis, políticas públicas e formas de organização social será possível fomentar a paz e a justiça social, a segurança e a solução não violenta de conflitos (NOLETO, 2021; NOLETO, 2010).

Assim, estimula-se a consolidação de valores democráticos, através do enfrentamento para erradicação das desigualdades sociais, das violências e da discriminação, presentes em todos os extratos e núcleos sociais, inclusive nos espaços educativos. A ideia é que estes, sejam eles informais, formais ou não formais, tornem-se espaços de fomento, experimentação e prática de propostas e valores que sustentem uma convivência pacífica e democrática (DISKIN, 2009).

A ONU, na Declaração e Programa de Ação sobre uma Cultura de Paz (1999), reforça todo o exposto, ao afirmar no artigo 4º que “[...] a educação, em todos os níveis, é um dos meios fundamentais para construir uma Cultura de Paz” (p. 4) e no artigo 1º que:

Uma Cultura de Paz é um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: a) No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; (...) d) No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; (...) h) No respeito e fomento

ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, p. 2 e 3).

Estes princípios tornam evidente a importância e papel da gestão e transformação pacífica de conflitos dentro de uma lógica de construção da cultura de paz, por meio da educação como principal meio de fomento desta. Como nos elucida Diskin e Roizman (2021):

Em uma cultura de paz não há ausência de conflitos, mas sim a busca ativa de sua resolução de forma construtiva por meio da negociação, do diálogo e da democracia. Em vista disso, a força mais poderosa, capaz de resolver desafios de maneira edificante é a não violência. Ela é o oposto da passividade, da obediência e da resignação. Trata-se de um processo dinâmico, que leva à ação, à resistência e ao engajamento. É uma busca permanente. Nesse sentido, a educação desempenha um papel preponderante na construção de atitudes e valores de uma cultura de paz e não violência em jovens e crianças. Não só a sala de aula como todo o universo da escola pode se transformar em espaço de afeto e de acolhimento, em lugar privilegiado para superações dentro da contundente realidade de desamor, desigualdades e violências (DISKIN; ROIZMAN, 2021, p. 17).

Diante deste cenário, colocam-se as seguintes questões norteadoras: Quais são as concepções e práticas de educadores frente os conflitos em espaços educativos? Estas concepções e práticas contribuem para a manutenção e reforço da cultura da violência ou para transformação desta para uma cultura de paz?

Para respondê-las, fez-se a escolha pela pesquisa de campo, apresentada no capítulo a seguir.

CAPÍTULO 4 - PESQUISA DE CAMPO: EDUCADORES SOCIAIS E SITUAÇÕES DE CONFLITO

Antes de caracterizar o desenho metodológico da pesquisa de campo, assim como os procedimentos de análise dos dados, faz-se importante caracterizar o *lócus* desta, Sesc-SP, visto que a escolha do mesmo se deu por ser uma instituição de referência na área da educação não-formal. Ao longo do texto caracterizar-se-á os programas Curumim, Juventudes e PSE, nos quais atuam os educadores sociais entrevistados, que compõem o escopo de análise frente a questão do conflito, enquanto potencial elemento de educação para uma cultura da paz ou da violência.

4.1 Sesc São Paulo: compromisso com a paz e a educação

O Sesc (Serviço Social do Comércio) é uma Instituição nacional, com ação em todos os estados do Brasil. Sua identidade, principais compromissos e pressupostos estão explícitos em recente documento, em que consta sua apresentação e posicionamentos, no qual a Instituição afirma ser:

Uma entidade privada que tem como objetivo proporcionar o bem-estar e a qualidade de vida aos trabalhadores deste setor e sua família. Sua base conceitual é a Carta da Paz Social e sua ação é fruto de um sólido projeto cultural e educativo que trouxe, desde a criação pelo empresariado do comércio e serviços em 1946, a marca da inovação e da transformação social (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO - QUEM SOMOS – APRESENTAÇÃO, 2022).

Importante salientar que a criação da Instituição se dá com base conceitual na carta da paz social, documento redigido em meio à reconstrução mundial do pós-guerra. O Sesc é então criado inspirado num movimento global a favor da paz, com a criação da ONU em 1945 e da UNESCO no mesmo ano em que é fundada a Instituição. O mote principal da carta é a questão econômica, mas a educação aparece como premissa para a garantia de uma sociedade mais pacífica. No documento é reconhecido que “[...] uma sólida paz social, (...) há de resultar precipuamente de uma obra educativa, por meio da qual se consiga fraternizar os homens, fortalecendo neles os sentimentos de solidariedade e confiança.” (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2012, p. 12).

Assim, alicerçado em valores sócio culturais ao longo de seus mais de 70 anos, o Sesc revela seu protagonismo inovador em diferentes dimensões:

Inovou ao introduzir novos modelos de ação cultural e sublinhou, na década de 1980, a educação como pressuposto para a transformação social. A concretização desse propósito se deu por uma intensa atuação no campo da cultura e suas diferentes manifestações, destinadas a todos os públicos, em diversas faixas etárias e estratos sociais. Isso não significa apenas oferecer uma grande diversidade de eventos, mas efetivamente contribuir para experiências mais duradouras e significativas (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO - QUEM SOMOS – APRESENTAÇÃO, 2022).

Com isso, a perspectiva de educação praticada e incentivada pelo Sesc São Paulo delinea-se em concepções que caracterizam e legitimam seu escopo de ação e compromisso social, a partir da compreensão de que “[...] os processos educativos se desenvolvem de forma permanente, para além do ambiente e da lógica escolar” através da “[...] aproximação entre o campo da educação e o da cultura, compreendida esta no sentido expandido, relacionado aos modos diversos de ser, conviver e expressar-se” (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2016a, p. 17).

Em continuidade à consolidação da sua identificação e compromissos institucionais, ressaltam-se especificidades do Sesc-SP, como o sentido social da educação, que fundamentam suas proposições:

A educação permanente (...) constitui uma disposição efetivada em três dimensões principais: complementaridade, continuidade e não-formalidade. A complementaridade representa um posicionamento institucional em face do sistema formal de ensino, na medida em que compreende que, no estado de São Paulo, estas duas modalidades de ação educativa devem convergir para objetivos análogos sem que uma substitua a outra; a continuidade refere-se à constatação de que os processos educativos não devem restringir-se a etapas específicas da vida dos indivíduos; e a não-formalidade enfoca o caráter voluntário e vivencial da educação permanente, predispondo-a a proposições potencialmente críticas e inovadoras. A educação, nesse contexto, tem como finalidade: estimular o desenvolvimento do senso crítico e da autonomia dos indivíduos e coletividades; consolidar a importância da convivência e do respeito à diversidade cultural; atualizar o compromisso com a transformação social na direção da diminuição da desigualdade de oportunidades entre os cidadãos; ressignificar os processos educativos, localizando-os em contextos progressivamente amplos, sempre em relação com

outras áreas da ação e dos saberes humanos (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2016a, p. 17).

Assim, a escolha do Sesc-SP como *lócus* da pesquisa deu-se pela identificação conceitual de suas ações com o escopo da educação não formal. A Instituição propõe programas e ações de referência, em diversas áreas, a partir de uma educação dialógica, com pluralidade de linguagens e propostas, tais como: artísticas; de direitos humanos; desenvolvimento físico-esportivo; gestão e mediação culturais; turismo social; diversidade cultural; educação para a acessibilidade; educação para a sustentabilidade; dentre outras, ofertadas a diversos segmentos etários ligados à infância, juventude, idade adulta e idosos (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO - QUEM SOMOS – APRESENTAÇÃO, 2022; O QUE FAZEMOS - ATUAÇÃO, 2022). Assim:

O Sesc, em suas unidades e por meio de instalações de qualidade distribuídas pelo Estado, sempre primou por oferecer o que de mais relevante vem sendo produzido nas áreas de cultura, artes, lazer, saúde e turismo para cidadãos e cidadãs de todas as idades e classes sociais (PARK; FERNANDES, 2015, p. 13).

Configura-se, assim, como uma instituição referência em educação libertária e cidadã, que desenvolve ações de educação não formal, resultado de um robusto projeto cultural e educativo, com o intuito de valorizar seus diversos públicos. Para o Sesc, a convivência da diversidade em espaço acolhedor, seguro e democrático é premissa de suas ações (SPAZZIANI, 2015).

O regional São Paulo é composto por 43 unidades operacionais espalhadas por todo o estado, com ações expressivas com os mais diversos públicos. Todas as unidades são idealizadas, projetadas e edificadas para concretizar a missão da instituição, ao reunir ações dos programas basilares desta em educação, saúde, cultura, lazer e assistência, com perspectivas ao mesmo tempo especializadas e flexíveis. Assim, “[...] abrigam atividades que visam o desenvolvimento das pessoas e comunidades de forma integral, no qual a educação ocupa papel essencial, transversal e permanente, perpassando as distintas fases da vida.” (SERVIÇO, SOCIAL DO COMÉRCIO, 2022a, p. 8). Dentre esse leque e perspectiva, destacam-se os programas Curumim, Juventudes e PSE (Programa Sesc de Esportes) nos quais atuam os educadores sociais que serão entrevistados na pesquisa de campo.

O Curumim é um programa de educação não formal, que tem como propósito contribuir para o desenvolvimento integral de crianças de 07 a 12 anos. As ações do mesmo

fomentam a construção e vivência de valores de maneira lúdica e integrada, num ambiente cooperativo, respeitoso, alegre, acolhedor e seguro. O programa revela-se também atrelado a garantia de espaços e tempos de brincar, criar, conviver, se expressar, se movimentar, desenvolver suas potencialidades, além de sentirem-se reconhecidas e pertencentes (OIENO; FERREIRA, 2015).

Criado em 1986 e implementado a partir de 1987, teve como primeira unidade o Sesc Pompeia, que na época era designado como Centro de Lazer Sesc Fábrica da Pompéia. O programa Curumim é uma das ações centrais da instituição voltada para as crianças, que são em sua maioria dependentes de trabalhadores e trabalhadoras do comércio de bens, turismo e serviços, com perfil socioeconômico majoritariamente de baixa renda e que, em sua maioria, moram no entorno das unidades (OIENO; FERREIRA, 2015).

Ao longo de 35 anos de existência o Programa Curumim passou a integrar o escopo de projetos de quase todas as unidades do Sesc-SP. Conforme revela a publicação “Realizações – 2021”, o programa:

Atende preferencialmente, os dependentes do público prioritário do Sesc e das famílias de baixa renda. Presente em 33 Unidades, o programa atua, também, com familiares e educadores, proporcionando diferentes experiências socioeducativas – corporais, artísticas, ambientais e culturais –, a fim de promover a cooperação, a solidariedade, o respeito ao próximo e a formação de cidadãos autônomos e conscientes. (...) Nas mais de três décadas de existência, o programa Curumim tem atuado como propulsor de múltiplas experiências, desafios e compartilhamento de saberes, ancorado na valorização da infância, na convivência e na espontaneidade do brincar (SERVIÇO, SOCIAL DO COMÉRCIO, 2022a, p. 158)

O programa pode caracterizar-se de maneira diversa entre unidades do Sesc, em vista de aspectos como: diferentes contextos, condições espaciais, materiais e temporais (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2019a). Entretanto, há pressupostos que formam a base de toda e qualquer ação do programa, como:

- a) O atendimento do maior número possível de crianças;
- b) A diversificação dos conteúdos;
- c) A ruptura da estrutura “escolar” quer do ponto de vista dos programas e dos processos pedagógicos de longo prazo, quanto por eventos de uma única realização que não mais repetiam;

d) A utilização de espaços não especializados, com ênfase nos espaços públicos e instalações comunitárias (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 1986, p. 7).

Todas as atividades do Programa Curumim são gratuitas e realizadas no contraturno escolar. São dedicadas as crianças, mas as famílias são constantemente convidadas às ações, sendo entendidas como parte do mesmo. Utiliza de todos os equipamentos e espaços das unidades para suas ações, mas tendo uma sala de referência. O Curumim valoriza e incentiva o contato, investigação, criação e vivência de diversas manifestações socioculturais, de diferentes maneiras, contextos, tempos e espaços. Esse posicionamento colabora para que a criança crie um sentido de pertencimento nas unidades do Sesc, de fortalecimento de identidade a partir da convivência e de exercício do diálogo (OIENO; FERREIRA, 2015).

O programa Curumim também apoia diversas ações relacionadas à educação, com a intenção de ampliar suas realizações, ao colaborar e dialogar com a sociedade sobre assuntos que permeiam o universo educativo. Alguns exemplos de ações apoiadas neste sentido são o “SIEI – Seminário Internacional de Educação Integral”, o ciclo “Educar hoje” que teve como temática “A importância da escuta” e a “Jornada Curumim – Educar para a Convivência e Cidadania”, eventos que contaram com a presença de Bárbara Carine, Tião Rocha, Moacir Gadotti, Miguel Arroyo, dentre outras referências de uma educação crítico-emancipatória e transformadora, além de convidados representativos dos territórios onde estão as Unidades (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2020; 2022a; 2022b).

Além dessas parcerias, o Curumim busca promover eventos de partilha entre as turmas presentes em todo o campo de sua abrangência. Um exemplo é a “Conferência Curumim”, realizada em 2019, com sede no Sesc Interlagos. A ação foi uma experimentação de escuta e valorização das vozes infantis, na qual cada grupo, advindo das unidades no qual o programa ocorre, apresentou uma carta, em que as crianças colocaram suas opiniões acerca do programa, “orientadas pelas questões: O que é o Curumim? O que ainda não tem no Curumim? Como você se sente no Curumim? O que mudou em você desde que entrou no Curumim?” Ao final, construíram coletivamente a Carta Curumim, como compilação de tudo que foi abordado e entendido como primordial pelas crianças. (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2020, p. 155).

Essa diversidade de eventos coloca em destaque seu objetivo e resultados com diferentes conotações:

A experiência “fora da sala de aula” do programa Curumim tem o objetivo de ajudar os participantes a experimentar situações e entender a realidade. As atividades do programa permitem que a criança conheça a si própria, seus talentos e limitações, seus colegas e suas relações com os diferentes elementos da nossa cultura. O Curumim evita modelos acabados e visa estimular o desenvolvimento intelectual, emocional, psíquico, físico e social da criança de forma global e não fragmentada. Aposta no desenvolvimento integral por meio do brincar e enxerga o educador como um facilitador dessas experiências significativas (LIMA, 2015, p. 207).

O programa Juventudes, por sua vez, é “[...] destinado a adolescentes e jovens entre 13 e 29 anos e, também a profissionais interessados pelas discussões acerca desse universo etário.” (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2022a, p. 160). Foi instituído enquanto programa em 2013, através do documento “Termo de referência do programa Juventudes”, no qual o Sesc-SP reitera que desenvolve desde a sua criação, na década de 40, ações voltadas a esse público, utilizando-se de diferentes linguagens culturais e esportivas, expressivamente presentes em suas unidades. Vale ressaltar que o Sesc-SP compreende suas unidades como potenciais espaços de convivência e de incentivo à novas sociabilidades aos jovens, constituindo-se como mais uma opção democrática de lazer e cultura nas cidades do estado de São Paulo. Frente esse contexto e compromisso, o Juventudes foi concebido com o objetivo de fortalecer as ações e sistematizar o trabalho com jovens desenvolvido nas unidades, especialmente naquelas em que projetos nessa área não haviam, ainda, sido implantados (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2013).

A escolha do nome foi cuidadosamente articulada, a partir de um conceito cunhado em consonância com legislações oficiais e documentos de referência a nível mundial, entre eles: o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) criado em 1990, o Estatuto da Juventude (PL 4529/04) e orientações da ONU (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2013). O uso do plural no nome do programa e a escolha de não chamar-se “adolescentes” ou “jovens” vêm da compreensão de que:

Há uma visão de certo modo naturalizante e biologicista nesse conceito, cujos estudos estão mais pautados na análise de um tempo cronológico que ‘pré-determinaria’ essa fase da vida. Além disso, entendemos que o conceito ‘juventudes’ contempla uma ampla faixa etária, inserida em contextos sociais e culturais muito particulares, com demandas e subjetividades absolutamente diversas, que merecem nosso olhar atento (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2013, p. 1).

Assim, com base nessa construção conceitual, o programa Juventudes:

Tem suas ações fundadas na diversidade das juventudes, na análise do contexto social, na relação com o território e, sobretudo, na participação dos jovens. Por meio de variados formatos e linguagens artísticas, busca-se contribuir com a ampliação dos repertórios culturais dos envolvidos, assim como estimular a convivência, a autonomia e o respeito às diferenças. O programa desenvolve suas ações a partir dos eixos: para, com, entre e sobre os jovens e as juventudes (SERVIÇO, SOCIAL DO COMÉRCIO, 2022a, p. 160).

O programa tem como objetivo principal “[...] promover a autonomia e desenvolver noções de responsabilidade e ética, na relação com os jovens com respeito às suas especificidades e diferenças colaborando para o desenvolvimento de suas potencialidades.” (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2013, p. 2). Destacam-se como princípios direcionadores das ações: “[...] fazer ‘com’ o jovem; reconhecer o jovem como um ser criativo; criar condições de diálogo e trocas; promover a formação de vínculos.” (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2013, p. 3).

Com vista “[...] a considerar e respeitar a diversidade que caracteriza o público jovem do ponto de vista etário, social e de demandas” (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2013, p. 3), preconiza-se como ações estratégicas, consideradas fundamentais frente à necessidade de conhecer e aproximar-se de forma efetiva das juventudes:

Estabelecer e ampliar as redes de contato com organizações que permitam aprofundar o mapeamento do entorno das unidades com a finalidade de reconhecer possíveis parceiros; Planejar, registrar e avaliar os processos, de modo colaborativo; Estimular o diálogo entre as equipes, os diferentes setores da unidade e os participantes dos projetos; Fomentar a qualificação dos educadores favorecendo a reflexão sobre suas ações e sua relação com os jovens de acordo com suas especificidades e diferenças; Valorizar e dar visibilidade à produção cultural juvenil (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2013, p. 3).

Assim o Sesc-SP reforça o entendimento da necessidade de estabelecer parcerias com escolas, ONGs e instituições afins, bem como a formação e participação em redes de atendimento para a articulação e divulgação das ações realizadas; e, com isso, ampliar o engajamento das unidades num debate em rede sobre adolescência e juventudes (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2013).

O terceiro programa que acolhe os educadores participantes desta pesquisa é o PSE (Programa Sesc de Esportes). O Sesc promove, incentiva e acolhe realizações no campo do lazer de diversas maneiras, dentre elas, a promoção de práticas esportivas. A partir dos anos 90, a atuação da Instituição no campo esportivo foi organizada com a criação do seu Programa de Desenvolvimento Físico-Esportivo (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2019b), que tem como objetivo principal:

Realizar ações de caráter educativo que estimulem a ampliação das experiências relacionadas aos esportes e às atividades físicas e conscientizem para a importância dessas práticas na vida cotidiana, incentivando a autonomia do(a) participante, disseminando valores como integração, respeito à diversidade e inclusão social, procurando favorecer a sociabilidade, o aprendizado e a incorporação de habilidades corporais, visando qualidade de vida e bem-estar (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2019b, p. 7).

No sentido de assinalar seu posicionamento político-institucional relacionado ao campo esportivo, bem como corroborar e transmitir sua missão e intencionalidade, a Instituição apresenta, na base do Programa de Desenvolvimento Físico-Esportivo, o conceito de Esporte para Todos (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2019b). Este conceito apresenta como princípios “[...] o direito voluntário de participação, a ideia do bem-estar, do respeito para com os outros (...) a oferta de práticas esportivas não formais e o estímulo aos cidadãos para uma melhor qualidade de vida.” (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2019b, p. 7).

Dentre os pressupostos adotados, o Sesc-SP compreende o esporte, enquanto fenômeno de múltiplas possibilidades e alcances. Assim, ao considerar a cultura corporal como meio para incentivar a prática de crianças, jovens, adultos e idosos, busca contribuir para a formação cidadã de maneira não formal e ao longo da vida, bem como valorizar a inclusão social, respeito à diversidade e convivência segura e respeitosa (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2019b, p. 7). As atividades desenvolvidas são fundamentadas em três dimensões:

A prática, que compreende a oferta de atividades, cursos e ações com o objetivo de envolver o(a) participante na prática regular de atividades físico-esportivas e promover o aprendizado; o conhecimento, que prevê ações reflexivas e de difusão do conhecimento sobre a atividade física e o fenômeno esportivo, bem como da própria Educação Física como campo de intervenção e de produção de

conhecimento; e o espetáculo, que busca apresentar o esporte de alta performance, enquanto arte e estética do movimento, com o objetivo de difusão da Cultura Esportiva (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2019b, p. 8).

Essa configuração visa apresentar às pessoas participantes das ações a pluralidade de manifestações da cultura corporal, compreendidas enquanto aspecto da diversidade cultural humana. Vale ressaltar que, por meio da participação espontânea e consciente do indivíduo, essas ações podem ser valioso recurso para a melhoria da qualidade de vida, bem-estar e expressão criativa da corporeidade. Em suma, através das propostas desenvolvidas pelo núcleo de Desenvolvimento Físico-Esportivo objetiva-se o desenvolvimento integral dos sujeitos participantes, por meio da educação corporal em seu sentido mais amplo (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2019b).

Além disso, o Sesc entende como necessária “[...] a ampliação das experiências relacionadas aos esportes e às atividades físicas”, ao mesmo tempo em que incorpora a necessidade da conscientização “[...] para a importância da continuidade dessas práticas na vida cotidiana, para a qualidade de vida e o bem-estar”. Assim, “[...] busca-se incentivar a autonomia do participante, a integração, o respeito à diversidade, a inclusão social, o aprendizado e o desenvolvimento de habilidades corporais e cognitivas.” (SERVIÇO, SOCIAL DO COMÉRCIO, 2016a, p. 184).

A instituição reconhece as atividades físico-esportivas como elementos da cultura e, portanto, adota uma abordagem que facilite a redescoberta de aspectos simbólicos que a caracterizam. Com isso, anuncia a possibilidade de outras compreensões sobre o corpo, reconhecendo-o como meio de transformação social, bem como de comunicação do indivíduo com o mundo (SERVIÇO, SOCIAL DO COMÉRCIO, 2016a).

Entretanto, com o passar dos anos percebeu-se a necessidade de revisar as ações já realizadas para construir uma atuação em rede, ao realinhar conceitos e linhas de trabalho. Além disso, optou-se por estabelecer uma diretriz para as ações com relação as linguagens, nomenclaturas e divisão dos grupos em faixas-etárias, além da ampliação e fortalecimento da prática esportiva nas unidades em todas as idades (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2019b).

A partir deste contexto e da longa e bem sucedida trajetória institucional de incentivo e implementação de ações esportivas, que se delineia e surge, em 2011, o Programa Sesc de Esportes (PSE). O mesmo advém da necessidade de sistematizar e estruturar teórico-metodologicamente o programa, organizar o processo de ensino e aprendizagem dos cursos

esportivos permanentes desenvolvidos, definir os formatos e diretrizes das aulas e faixas-etárias dos grupos. O pano de fundo de todo este processo é possibilitar a prática esportiva ao longo da vida de forma lúdica e diversa, desenvolvendo valores fundamentais para a convivência e o respeito (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2019b).

No PSE acredita-se no potencial transformador do Esporte, enquanto manifestação social; por isso, não é feita distinção de gênero, idade, classe social ou nível/categoria de habilidade de nenhuma forma (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2019b). O Programa promove “[...] a educação através do esporte e para o esporte, concebendo-o como prática plural permeada pelo brincar, aprender, jogar, competir e socializar; suas atividades incentivam, além da aprendizagem de novas habilidades, o desenvolvimento de valores culturais” (SERVIÇO, SOCIAL DO COMÉRCIO, 2022a, p. 116).

Como elemento pedagógico central das ações desenvolvidas no PSE, têm-se o jogo, “[...] pois por meio dele propiciamos a interação do(a) aluno(a) com o ambiente de prática (espaço, colegas, educador, implementos etc.), de forma a dar sentido e significado ao aprendizado” (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2019b, p. 15). O jogo é lúdico e utilizá-lo, enquanto estratégia e método, contribui para que as atividades sejam mais prazerosas e inclusivas. Com isso, espera-se que as experiências ofertadas sejam plurais e divertidas, ao favorecer a permanência dos sujeitos e a possibilidade mais expressiva da continuidade da participação destes em atividades esportivas ao longo da vida (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2019b).

O programa é dividido em grupos por faixa-etárias, a saber: esporte criança (grupos de três a seis anos e seis a dez anos); esporte jovem (grupos de dez a treze anos e de treze a dezesesseis anos); esporte adulto (de 16 a 59 anos); esporte idoso (acima dos 60 anos) (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2019b).

Assim, alinhado com a premissa institucional de “[...] educar para a formação cidadã, crítica e reflexiva”, o PSE preconiza que a metodologia adotada precisa contribuir para este grande objetivo institucional, “[...] evitando práticas repetitivas de movimentos sem que haja contexto e significado na ação” (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2019b, p. 15 e 16).

A partir desta contextualização institucional e da caracterização dos programas Curumim, Juventudes e PSE percebe-se a relevância da questão da convivência como elemento transversal da ação educativa do Sesc-SP. Neste sentido, olhar para questão do conflito e investigar as concepções e práticas de educadores sociais frente estes no cotidiano educativo mostra-se como caminho para a compreensão do fenômeno num espaço de educação não formal, que preconiza, desde a sua fundação uma educação para a paz. Afinal, o

Sesc-SP desenvolve “[...] uma ação de educação não formal e permanente com o intuito de valorizar seus diversos públicos ao estimular a autonomia pessoal, a interação e o contato com expressões e modos diversos de pensar, agir e sentir” (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO - QUEM SOMOS – APRESENTAÇÃO, 2022).

4.2 Desenho metodológico da pesquisa de campo

A seguir apresenta-se os procedimentos de coleta de dados e os resultados das análises dos dados coletados à luz da fundamentação teórica que respalda este processo investigativo, ao se ter em vista a caracterização das concepções e práticas de educadores sociais frente às situações de conflito em espaços educativos e as transversalidades destas com o fomento de uma cultura de paz ou manutenção da cultura da violência.

Esta pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em pesquisa da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob o número de registro e parecer: 5.615.735. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, ao considerar a contextualização, problematização e objetivos apresentados como identificadores deste estudo, tendo como procedimentos metodológicos: revisão bibliográfica, análise de documentos e pesquisa de campo.

Segundo Creswell (2014), a pesquisa qualitativa aborda um problema social ou humano e considera a visão que indivíduos ou grupos atribuem a determinada questão. Na mesma perspectiva, Chizzotti (2014) afirma que a pesquisa qualitativa implica partilha com pessoas, fatos e locais para compreender uma questão posta como um objeto de pesquisa, com atenção sensível do pesquisador.

A pesquisa de campo foi composta por entrevistas individuais com roteiro semiestruturado (APÊNDICE 1). Segundo Gil (2008) entrevista é uma técnica de pesquisa aderente às ciências humanas e sociais por envolver interação social, através do diálogo acerca de um determinado tema a ser investigado. O autor afirma que a entrevista é uma forma de coleta de dados considerada por sua excelência na investigação social, flexibilidade e aplicabilidade nos mais diversos campos. Assim, a escolha pela entrevista deu-se por sua relevância enquanto técnica e pela possibilidade de, através da escuta atenta dos participantes desta pesquisa, refletir e discutir acerca do problema norteador do estudo.

A opção por entrevistar educadores da educação não formal se dá pela carência de pesquisas científicas que se debrucem especificamente sobre o fazer educativo neste campo da educação (GOHN, 2013). A denominação “educador social” é utilizada para identificar

estes educadores, tendo em vista a característica de sua ação, independente da formação acadêmica que tenham (GOHN, 2013).

Os educadores sociais entrevistados atuam nos programas de educação não formal Curumim, Juventudes e PSE, escolhidos por serem processuais, ou seja, terem turmas formadas mediante matrícula de crianças e jovens.

Importante salientar que todo corpo técnico do Sesc, independente do cargo, passa por processo de seleção rigoroso para ingresso na instituição, afim de garantir que o perfil do trabalhador, sua formação e experiências sejam as mais alinhadas possíveis com o que preconiza o regional São Paulo no desenvolvimento de suas ações.

Os educadores sociais, que atuam nos referidos Programas são contratados com funções específicas para as necessidades correspondentes a cada núcleo. Assim, temos para a área socioeducativa e fisicoesportiva, respectivamente os educadores infantojuvenis e fisicoesportivos. Dentre as competências, habilidades e perfil esperado destes profissionais, é delimitado pelo Sesc que o educador infantojuvenil:

É a pessoa responsável por atuar diretamente com o público de bebês, crianças e jovens, desenvolvendo atividades de educação não formal, valendo-se, entre outros instrumentos, das linguagens artísticas e da corporeidade, com a intenção de incentivar a sociabilização, a criatividade, o senso estético, a criticidade, o autoconhecimento e a cidadania. Ela atua em uma equipe multidisciplinar e sob orientação, concebendo, planejando, executando e avaliando as ações socioeducativas realizadas em nossas unidades e em espaços da comunidade (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2022c, p. 1).

A concepção do educador fisicoesportivo diferencia-se pela amplitude e diversidade da população atendida e forma de atuação, ao considerar-se que:

É o profissional que atua diretamente com o público em projetos e programas fisicoesportivos e recreativos, desenvolvendo ações educativas e atividades práticas para todas as faixas etárias. Dentre algumas de suas funções está (...) o planejamento e desenvolvimento de aulas práticas de diversas modalidades (SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO, 2016b, p. 1).

Diante do cronograma previsto para realização desta pesquisa, tornou-se inviável entrevistar todos os educadores atuantes nos programas supracitados, de todas as unidades do Sesc-SP, embora houvesse interesse por essa opção, dado o reconhecimento da potência

educativa de todos. Frente este contexto, foi necessária a escolha de uma amostra que tornasse possível a escuta atenta, respeitosa e criteriosa dos educadores sociais atuantes nos programas selecionados.

Assim, estabeleceram-se alguns critérios para a escolha destes educadores que são reconhecidos por sua experiência e atendem aos critérios de seleção dos entrevistados definidos para esta pesquisa: possuir mais de cinco anos de trabalho na Instituição, ter atuado em duas ou mais unidades do Sesc e participado nos Programas Curumim, Juventudes e PSE.

Foram entrevistados sete educadores sociais, atualmente trabalhadores da Unidade Operacional Avenida Paulista, a partir de contatos para apresentação do projeto da pesquisa e solicitação de autorização a qual foi obtida junto ao corpo técnico da referida Unidade (ANEXO 1).

Os participantes entrevistados assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – (APÊNDICE 2), de forma a garantir os cuidados e requisitos éticos imprescindíveis com os participantes da pesquisa. Como nos esclarece Laville e Dione (1999), é fundamental para a pesquisa em ciências humanas o respeito às pessoas envolvidas, garantindo que estas tenham acesso a informações suficientes quanto ao objeto da pesquisa e não corram riscos físicos ou psicológicos. Neste sentido, cabe também ao pesquisador agir de modo a garantir o anonimato dos entrevistados e dispor da autorização dos participantes para utilização dos dados coletados ao considerar os fins propostos na pesquisa.

Em atendimento às exigências éticas, os participantes da pesquisa de campo foram identificados pela abreviação da função que desempenham como “Educador”, seguida de um número, a qual consta da apresentação dos resultados da análise dos dados: E1 – Educador 1; E2 – Educador 2; E3 – Educador 3; E4 – Educador 4; E5 – Educador 5; E6 – Educador 6; E7 – Educador 7.

O roteiro semiestruturado utilizado como norteador da pesquisa de campo (APÊNDICE 1) é composto por uma primeira parte de identificação dos educadores, com vistas a traçar um perfil dos mesmos e uma segunda parte composta por 8 questões abertas, com objetivo de colher as narrativas dos educadores acerca das suas concepções sobre conflitos, bem como no que se refere às práticas educativas vivenciadas e o significado das mesmas nesse contexto.

A análise dos dados coletados foi realizada em consonância com os objetivos e referenciais teóricos da pesquisa, que respaldaram a elaboração do roteiro semiestruturado utilizado nas entrevistas.

O processo de análise foi feito com referência em categorias definidas, ao considerar sua pertinência ao projeto de pesquisa, alinhadas com as perguntas, hipótese e objetivo geral e objetivos específicos da mesma. Assim temos as seguintes categorias de análise:

1. Concepções de conflito;
2. Práticas de educadores e conflitos em espaços educativos;
3. Formação de educadores e gestão de conflitos;
4. Conflitos enquanto elemento educativo.

As narrativas foram agrupadas nestas diferentes categorias, ao considerar uma escuta sensível dos educadores participantes, assim como leitura criteriosa e recorte cuidadoso dos excertos utilizados para compor a análise dos dados. Com isso, não se busca a partir dessas narrativas conclusões e certezas, mas “diversas perspectivas que podem ser construídas para tornar a experiência compreensível” (BRUNER, 1997, p.40).

4.2.1. Concepções de conflito

Esta primeira categoria de análise remete-se as concepções de conflito apresentadas pelos educadores em suas narrativas. Assim, ao que tange a este enfoque conceitual, os educadores 1, 2 e 7 trouxeram concepções que se encadeiam, ao apontar a questão da divergência como mote central do conflito:

E1: A princípio eu entendo o conflito com algum tipo de divergência, de diferença de opinião, que se externaliza e pode se dar de maneira mais sutil ou de um jeito mais grave, com inclusive uma violência física, verbal.

E2: Conflito é qualquer divergência de opiniões ou de atitudes. São talvez opiniões e atitudes opostas que em algum momento entram em atrito (...) Eu não sei se o conflito a gente pode entender também um conflito entre si, eu e eu, um conflito das minhas emoções comigo mesma, eu acho que a gente pode entender também isso como um conflito.

E7: Que coisa, eu acho que eu nunca pensei sobre isso! Acho que o conflito ocorre quando tem alguma divergência de querer, de opiniões. Acho que pode envolver algum tipo de disputa, disputa por alguma coisa, disputa por uma ideia, por ter alguma razão, acho que o conflito chega quando não se encontra um consenso do caso em questão.

Já o depoimento do educador 3 revela um entendimento diferenciado sobre o conflito, ao interpretar o fenômeno como constrangimento, agressão, violência:

E3: Tudo que traz algum constrangimento, acho que pessoal, eu entendo como conflito. Desde a forma de você se comportar, de você se relacionar com as pessoas, com o planeta; a gente vive entre outras pessoas, entre outros seres, então eu acho que tudo que você causa algum constrangimento ou alguma agressão, violência no que se refere a agredir o outro eu entendo como um conflito.

Por sua vez o educador 4 expõe que o conflito é reconhecido quando a comunicação não ocorre efetivamente e aponta também para a complexidade inerente ao tema, frente as individualidades e contextos diferenciados:

E4: Nossa, parece tão simples né? Eu acho que quando a gente fala de conflito, de resolver conflitos, eu acho que depende muito do contexto que a gente tá. Porque eu acho que é uma visão bastante individual, ela é bastante pessoal. Mas eu acho que é geralmente quando não existe uma comunicação, que existe um conflito.

O educador 5 aponta conflito como provocador da possibilidade de contato que leva a invasão do espaço, das ideias do outro:

E5: Conflito é um ponto de contato. É aquela coisa de dois corpos não ocupam o mesmo espaço. Então quando a minha ideia invade a sua ou quando a minha forma de pensar invade a sua ou algo do tipo acontece o contato e duas pessoas vão querer ocupar aquele espaço ou duas ideias e aí, ali, se inicia um conflito.

Para o educador 6 conflito é concebido como diferentes formas de representação de confrontos e antagonismos:

E6: Conflito pra mim é um embate e aí pode ser um embate de ideias, pode ser um embate na forma como você olha para as coisas, pode ser um embate em relação a decisão tomada, mas eu acho que tem a ver com o embate de coisas que são talvez antagônicas ou algo parecido com isso.

Apesar da maioria das respostas referirem-se ao conflito como algo que surge das diferenças, expressas na divergência, no embate, como um ponto de contato das diversidades,

nota-se também a percepção de que o conflito por si só é um ato de agressão e, logo, de violência.

Esta constatação vem de encontro a teorias que apontam uma multiplicidade de compreensões e, uma certa simbiose, acerca dos termos conflito, agressão, confronto e violência, o que levaria a uma banalização de situações de violência reais, pela sua normatização, assim como uma desconsideração e, em alguns casos, “demonização” dos conflitos. Essas significações expressam que o conflito não é entendido como parte das relações sociais e sim como algo a ser combatido ou evitado a todo custo, fato este elucidado no capítulo 2 desta pesquisa (VASCONCELOS, 2020). Neste sentido Jares (2007) aponta a necessidade de uma “alfabetização em conflitos” como processo de educação para a convivência dialógica e pacífica.

Em síntese, as concepções de conflitos apresentadas pelos educadores entrevistados reforçam a complexidade inerente a questão dos conflitos, fato elucidado também por diversos pesquisadores. Estudiosos do tema apontam para a necessidade de desmistificar o conflito, inclusive como garantia da manifestação social e pacífica das diversidades, assim como a compreensão destes fenômenos e as diferentes maneiras de abordá-lo pode impactar na formação individual e coletiva, pelo significado da relação conflito-convivência na transversalidade com a manutenção de uma cultura da violência ou fomento de uma cultura de paz (JAIRE, 2007; MULLER, 2006).

4.2.2. Práticas de educadores e conflitos em espaços educativos

No que concerne aos conflitos no cotidiano educativo, os educadores apresentaram narrativas instigadoras frente a realidade de suas práticas. De forma unânime, os educadores afirmaram que as vivências de situações de conflito no espaço educativo são frequentes, e em alguns casos chegam a ocorrer diariamente:

E1: Praticamente todos os dias vivenciávamos conflitos.

E2: Dependendo da turma, da faixa-etária mais ou menos, mas era bastante frequente.

E3: Praticamente todos os dias tinha um conflito. Ele era muito presente para algumas crianças.

E4: Com bastante frequência num dado momento, inclusive com relação a um conflito intrapessoal, de me colocar em conflito com o contexto e eu me resignificar enquanto educadora a partir desse conflito. Então é isso, ele aparece com frequência e eu fui apurando meu olhar pra perceber esses conflitos e os aprendizados que vinham com ele.

E5: Um conflito ou outro acontecia todos os dias na verdade. Era diariamente.

E6: Em todas as aulas.

E7: Eu considero uma frequência alta, diariamente eu presencio conflitos.

Um ponto de atenção é a questão do conflito consigo mesmo (intrapessoal) e com o território, evidenciado na narrativa da educadora 4. Esta assinala que através da convivência, expressa no diálogo e também no conflito é possível a reflexão do eu consigo mesmo (subjetividade) e do eu com o outro (intersubjetividade). Em outros termos, nas relações socioculturais, a partir da convivência, os seres humanos colocam-se em diálogo com a diversidade, com o novo, com o que é estrangeiro as suas experiências, valores e condutas e com isso aprendem e ampliam seus horizontes de compreensão (GADAMER, 1997; 2002; 2007).

Quando perguntados sobre em que faixa-etária identificavam maior incidência de situações de conflitos, os educadores responderam que tanto com crianças, quanto com os adolescentes os conflitos eram frequentes, inclusive ao pontuar que o conflito intergeracional também faz parte do cotidiano educativo:

E2 - Assim, conflito a gente vai ter em todas as faixas etárias, mas eu acho que o mais gritante em relação a conflitos é a faixa-etária acima dos 7 anos até a adolescência.

E6: Assim, pra mim onde tem interação tem conflito, isso é fato. Mas em maior quantidade entre as crianças.

E7: Eu vejo bastante conflito entre as crianças pequenas, quando elas se relacionam, porque as vezes não se relacionam. Acontece entre as crianças maiores e com os adolescentes e jovens também. E entre adultos e crianças também, o conflito intergeracional.

Alguns educadores entrevistados apontaram que em cada faixa-etária os conflitos se apresentavam com particularidades, sendo que o que os diferenciava era a forma e a intensidade, como exemplificado nos recortes a seguir:

E1: Eu acho que nas diferentes idades os conflitos se dão de maneira diferente. Com as crianças, as vezes há um conflito pela disputa de uma bolinha, pela disputa de um espaço, pelo uso de algum brinquedo (...) Com as crianças na faixa etária de 7 a 12 anos também ocorriam conflitos até físicos, conflitos que eles iam para as vias de fato, então era um outro tipo de conflito em que extrapolava esse limite da discordância e ia pra agressão. Já com os adolescentes eu percebo que o conflito por vezes é mais declarado, inclusive com xingamentos, as vezes com um tom de voz mais elevado, já é uma forma declarada; as vezes é de uma forma mais sutil, que a gente percebe em segregar algumas pessoas, das pessoas não participarem, não conviverem, não participarem do mesmo grupo ou terem dificuldades de trabalhar de forma coletiva. Por vezes o conflito nos adolescentes eu percebo que é de forma mais declarada, por vezes tem uma sutileza que se dá pelo não contato ou evitando o conflito pelo afastamento ou alguma coisa neste sentido.

E5: Tanto com as crianças, quanto com os jovens, os conflitos aconteciam. A diferença eu acho que era a intensidade e os motivos.

Percebe-se na correlação entre frequência e faixa-etária que os educadores estão diariamente expostos as mais diversas manifestações de conflitos, o que traz dificuldades e exige diferentes estratégias de gestão dos mesmos, dada as particularidades dos contextos e sujeitos envolvidos. Nas narrativas abaixo temos uma dimensão desta realidade:

E1: Eu vivenciei algumas situações de conflito, que eram advindos da organização de um número grande de crianças dentro de um espaço amplo também e eu em uma tentativa de ter algum tipo de controle da situação, eu já cheguei a perder a paciência, levantar a voz para uma criança, pra um jovem e esse fato eu me arrependo; foi um estopim de uma situação que eu entendi como conflituosa sim na minha condição de educador para com o educando. Esse conflito que chegou num estopim foi com uma criança que tinha talvez por volta de 11 a 12 anos e era uma situação de jogo de futebol.

Muitas vezes os educadores se deparam com situações, contextos e condições de trabalho e convívio que por si já apresentam desafios, o que demonstra que os conflitos não são fatos isolados e desconectados da realidade, pelo contrário, são o resultado de múltiplos

fatores, dentre eles da característica das atividades e condições do grupo. Esses cenários não devem resultar no entendimento de que certas atividades devam ser evitadas e algumas condições desconsideradas, mas elucida-se que podem exigir mais dos educadores, no que se refere a alta incidência de conflitos (MULLER, 2006)

O brincar, o jogo, o esporte e outras manifestações da corporeidade que incentivam ou dependem do contato entre os educandos mostraram-se mais propícios ao surgimento de conflitos, de forma quase unânime nas narrativas dos educadores, como elucidado pelo relato acima que aponta o surgimento de um conflito num jogo de futebol. No mesmo sentido, o educador 2 afirma:

E2: É mais iminente que esse tipo de coisa aconteça no jogo, na brincadeira, principalmente, a depender da faixa-etária. Como por exemplo, um pega-pega elefante que tem o rabinho ali pra tirar. Uma vez uma criança ficou extremamente magoada e sentida pelo fato de alguém ter pego o rabinho dela do elefante e por isso se pôs a chorar e a conflitar com o grupo. Então a gente teve que intermediar essa questão de fazê-la entender que estava tudo bem, que isso faz parte da brincadeira.

Pelo maior contato expressivo num espaço de maior liberdade como o do brincar e do jogar, ter clareza da iminência de possíveis conflitos, assim como considerá-los como parte do processo educativo faz-se importante. Neste sentido podemos compreender a corporeidade e o conflito como interconectados, quando consideramos o corpo e as atividades propostas em espaços de educação, assim como seus desdobramentos, a partir da perspectiva de currículo como dispositivo cultural, que envolve pessoas que o vivem através das experiências que este propõe (MASETTO; FELDMANN, FREITAS, 2017; OLIVEIRA; SANTOS SILVA, 2018).

Os educadores também apontam que trabalhar na infância a questão de como lidar com os conflitos é importante e levaria as crianças a desenvolverem habilidades que fortalecem o autoconhecimento e as relações interpessoais que reverberam ao longo da vida, como demonstrado nas narrativas de dois dos entrevistados:

E2: Eu entendo que as crianças ainda estão se apropriando dos sentimentos, das relações com os outros e eles não sabem como vivenciar os conflitos, como entender os próprios sentimentos e como expressá-los. Eu acho que os conflitos vêm pela falta do saber se expressar e como agir e nós, enquanto educadores, estamos ali para ajudar as crianças a entender seus sentimentos e qual a melhor maneira de se expressarem, pra que esse conflito seja resolvido sem trazer nenhum desdobramento negativo, que possa acabar em algum trauma ou alguma incapacidade de se

expressar no futuro (...) E não só na questão de jogo né, qualquer conflito fora jogo, conflitos com outros educadores, um não dos pais, então é mais fácil de entender essas questões, do receber o não, do entender o contexto. O adolescente que teve essa vivência anterior com certeza vai ter mais facilidade de lidar com isso. Se um adolescente teve espaço pra convívio, para brincar, para jogar e amparo de um educador mediador que o auxiliasse nesse processo de entendimento, possivelmente ele vai chegar nessa faixa etária da adolescência lidando melhor com o ganhar, o perder, o jogo, os próprios sentimentos e afins.

E5: principalmente falando em crianças, eu acho que elas estão aprendendo a viver em sociedade, então a partir do momento que elas não sabem ainda respeitar o espaço do outro e nem até aonde é o seu espaço o conflito é normal acontecer.

Assim, a compreensão do conflito como espaço de formulação sobre os sentimentos, emoções e desdobramentos intrapessoais, bem como de construção de aprendizados acerca das relações interpessoais passa também pela maneira que a situação é vivenciada e a interpretação do fenômeno frente a realidade e as experiências pregressas. Pode-se entender esse como um movimento de construção da subjetividade e da intersubjetividade, através do entendimento do eu consigo mesmo e do eu com o outro.

Essa compreensão resulta na relação com a diversidade, além do encontro consigo mesmo e desenvolvimento de saberes e práticas de convivência (JARES, 2008). O conflito pode então ser explicitado como elemento para construção da alteridade, através do reconhecimento e valorização das diferenças e pluralidades, com empatia e tolerância.

Um dos entrevistados manifestou que com as crianças há uma maior dificuldade de como lidar com o conflito, por uma questão de linguagem e de comunicação:

E3: Com as crianças eu tenho maior dificuldade. Com os adultos é mais fácil porque os adultos conversam, eles muitas vezes expõem seus sentimentos de uma forma bem explícita, durante ou até mesmo após a aula. Ele conversa com você sobre alguma atitude de um colega, que enfim, ele não gostou e você também percebe, porque você convive com essa pessoa e nota que ela está com um comportamento diferente. Muitas vezes ela tem vergonha de se expor e aí você conversa com essa pessoa e você entende. Mas as crianças eu acho muito mais difícil saber como lidar.

Importante elucidar que socialmente construiu-se a ideia de que as crianças são menos capazes de se comunicar ou expressar seus sentimentos, vontades e intenções. Essa perspectiva vem sendo desconstruída, a partir de estudos importantes sobre a cultura das

infâncias e a importância de não considerar suas formas de ser e estar no mundo a partir somente da perspectiva dos adultos. A questão é o educador estar aberto a percepção e aceitação de que as crianças têm um ritmo e forma de expressão diferente dos adultos, próprio da cultura das infâncias (DIP; TEBET, 2019).

Faz-se imprescindível o educador criar meios para não “adultizar” as crianças, ao buscar que as mesmas conversem como adultos e resolvam seus conflitos como tal, mas sim compreendê-las como sujeitos, com personalidade e meios de resolver suas questões a partir de seu repertório, em formação. Dentro desta lógica cabe ao educador apoiar as crianças e auxiliá-las a encontrar caminhos próprios de transformação de seus conflitos (VICENTIN; GRAMKOW, 2018).

Com isso reforça-se que todo ser humano, independentemente da idade, está em constante aprendizado mútuo. E que considerar as crianças em seus processos de desenvolvimento sem descaracterizar seu momento formativo, ao valorizar suas produções, ideias e potencialidades, é imprescindível para uma educação crítico-transformadora e emancipatória (DISKIN, 2009; FREIRE, 1996).

Um ponto chave desta categoria são as formas de intervenção, gestão e enfrentamento adotadas ou percebidas pelos educadores frente os conflitos nos espaços educativos. O educador 4 elucida que o educador, muitas vezes, não é só um mediador nos conflitos, mas parte deste e que é possível construir-se como educador também a partir da vivência de conflitos nos espaços educativos:

E4: Nesses meus 16 anos no Sesc, eu acho que minha experiência como educadora sempre foi muito num contexto de conflito, de mediação de conflito (...) Ao longo desse processo percebi que as minhas intenções como educadora, ainda que fossem boas elas não dialogavam, então eu acho que o conflito, vivenciar o conflito e aí eu não vivencio só como uma mediadora mas também como uma pessoa que está também incluída neste conflito. Isso foi uma das coisas mais ricas, porque eu acho que a minha consciência de classe, de branquitude, feminista nasceu desses conflitos que eu tive com os jovens, que simplesmente me falaram ‘você não veio aqui salvar ninguém não gata, aqui ninguém precisa ser salvo, aqui ninguém precisa de um colonizador, aqui é potência também’ então eu acho que essa minha construção como educadora nasce desse conflito.

Importante perceber, a partir da narrativa acima, que o conflito pode ser meio para reflexão individual e coletiva acerca de diversas questões, não estando restrito ao momento

em si. A abertura para repensar seus posicionamentos, visão de mundo, assim como estar em constante aprendizado com os educandos é algo que pode ser incentivado pela aceitação das diferenças, por vezes manifestas no conflito, como elucidado no excerto acima. Neste sentido, o conflito, quando considerado como algo que nos conta para além do explícito o que está nas entrelinhas das relações e das construções sociais as quais todos nós estamos sujeitos, passa a ser potente espaço de formação humana (ROSENBERG, 2006).

Afinal, como seres sociais em constante formação, os educadores e educandos não chegam vazios nos espaços de educação, trazem consigo suas experiências pregressas, condicionamentos, marcadores sociais e atravessamentos que os constitui como ser histórico-social. Cada pessoa tem um horizonte construído por sua trajetória e, no conflito coloca-se esse horizonte em contato com outros, numa linha de contato das racionalidades. Cabe ao diálogo pacífico construir maneiras de fundir esses horizontes na linha da compreensão que não nos descaracteriza, mas que nos permite aprender com o outro (GADAMER, 1997; 2002).

Pôde-se averiguar que quando os conflitos são entre as crianças, os educadores tem posturas e intervenções variadas. O educador 1 aponta que em primeira instância é importante avaliar a situação antes de qualquer intervenção:

E1: Eu acho que quando é um conflito entre crianças cabe a gente avaliar o contexto também. Eu acho importante que se faça uma intervenção para que as crianças não se agridam, caso elas estejam indo para as vias de fato (...) mas é legal observar primeiro, perceber as circunstância, as condições para intervir.

Quanto à intervenção, constatou-se que alguns dos educadores afirmam que inicialmente assumem observar como as crianças se organizam e lidam com os conflitos, considerando o grau do conflito e o contexto, para depois, se necessário, intervir:

E5: Num primeiro momento, não. Claro que depende do que era; Eu deixo a coisa desenrolar um pouco, se parte pra um ponto que a resolução não será tão boa, aí a gente intervém. Uma forma de intervenção era perguntar “o que aconteceu?”. Agora quando era uma coisa que já começava com muito entusiasmo aí precisava intervir imediatamente.

E6: Dependia muito do grau desse conflito. Eu procurava primeiro observar de que forma eles tentariam resolver e se eles tentariam resolver e aí entra o papel da

mediação, quando se faz necessária, justamente quando você percebia que talvez eles não fossem sair daquele contexto de achar quem está certo e quem está errado.

E7: A princípio não, eu fico observando. Observo porque eles estão em conflito, como que eles desenrolam o conflito, como que eles resolvem e se resolvem. E a intervenção é mais quando e se vai partir para algo violento, um confronto físico.

Diferentemente, os educadores 2, 3 e 4 revelam especificidade de atuação ao se dedicarem, num primeiro momento, a conversar para entender a situação e buscar formas de auxiliar os educandos envolvidos no conflito:

E2: Sempre que possível, dependendo da dinâmica da aula, eu tento intervir no momento, se as crianças/adolescentes estão em condições emocionais de conversarem naquele momento. Porque não adianta nada a gente querer intervir na hora sendo que emocionalmente esses educandos não têm condições de entender o que você vai conversar.

E3: Num primeiro momento eu tentava conversar. Não vou usar a palavra convencer porque é muito forte, mas tentava dialogar, entender o que estava acontecendo.

E4: A primeira coisa que eu sempre faço é conversar com os envolvidos e aí eu pergunto “você conseguem sozinhos resolver esse conflito? Vocês conseguem conversar?”.

Assim, percebe-se que frente os conflitos dos educandos, os educadores em um primeiro momento tem práticas que variam de acordo com contexto, nível do conflito e condição emocional dos educandos. A intervenção acontece, por vezes, mediante a iminência de agressão ou algo que se caracteriza como ato de violência. Outro ponto trazido é a intervenção a partir da não resolução do conflito por parte dos educandos, mas não necessariamente há uma mediação destes conflitos, entendendo que mediação não é qualquer forma de intervenção, mas uma maneira específica que visa a transformação do conflito de maneira pacífica (TORREMORELL, 2021).

Isso denota que as maneiras de intervir ou não nos conflitos nos espaços educativos são muitas e cabe, muitas vezes, aos educadores decidir como e se o farão. Se essa forma será transformadora e pacificadora depende de múltiplos fatores, como por exemplo, a consideração verdadeira das partes envolvidas, escuta atenta à condicionamentos sobre os envolvidos, linguagem não-violenta e abertura para o diálogo.

Quando perguntados sobre os conflitos entre eles e os educandos, os educadores também apresentaram diferentes maneiras de responder a essas situações. O educador 1 aponta que é importante ter amparo de seus pares frente situações de conflito, apresentando práticas como revezamento dos educadores e trabalho em dupla como uma forma de preservação:

E1: Uma pratica que a gente tem é de fazer um revezamento. Porque quando a gente percebe que está no limite ou próximo desse limite é importante recuar; é importante a gente trabalhar em dupla pelo menos pra que possamos compartilhar com o nosso colega a nossa condição pra que a gente possa até se preservar, e preservar a relação de desgaste que possa ocorrer ali. Então eu acho que essa é uma técnica que a gente vem aprendendo: de compartilhar um pouco essas situações conflituosas, reconhecendo nossos limites.

O educador 4 aponta que reconhecer os limites é uma prática de enfrentamento das situações de conflito e pode ser um exemplo interessante para os educandos, desmistificando a invencibilidade do educador e colocando-o numa condição de humanidade:

E4: Eu acredito que é muito importante entendermos nossos limites enquanto educador; eu acho que é muito legítimo a gente ter essa preservação e também pedir ajuda e entender que nenhum educador é super-herói. Então pedir essa ajuda é um exercício que a gente sempre faz, de assumir “olha não consigo fazer isso”; é mais uma vez que você mostra, nesse contexto do jovem e da criança, que você tem um limite, que você é humano e eu acho isso muito importante.

Em seu depoimento o educador 7 manifesta a necessidade de ter como prática manter a “guarda baixa” e não entrar em disputa com o educando, evitando assim argumentos de autoridade, o que pode corroborar com a cultura da violência:

E7: Eu gosto muito de ter sempre a guarda baixa, de não estar já predisposta a defesa, porque as vezes não é um ataque, é só a pessoa ali precisando de uma atenção e nem também me colocar numa posição de ataque. E tento reconhecer se eu estou, a depender do conflito, em condições de estar ali. Mas eu procuro desenvolver, num sentido de buscar solução para o conflito, me coloco em abertura pra não entrar em uma disputa, principalmente de poder, porque eu sou a pessoa adulta, eu sou a pessoa adulta que trabalha aqui e eu não quero ter a palavra final por esse lugar assim. Porque isso, pra mim, de alguma forma é violento também; se você

se impor, se utilizar da sua idade ou do seu cargo pra resolver alguma coisa. Então eu busco estar aberta para também ceder nos lugares, das colocações das crianças.

Desta forma, ao reconhecer a condição de si e do educando naquele contexto, para além de elementos de polarização, controle e autoridade, o educador pode contribuir para uma alteridade na convivência, ao reconhecer-se humano e incentivar esse reconhecimento e valorização de todos enquanto seres humanos, fomentando assim uma cultura de paz e não-violência.

O educador 6 apontou que sentiu-se perdido num primeiro momento frente os conflitos no espaço educativo, por não sentir-se preparado pela sua formação acadêmica, o que o levou a adotar uma postura de julgamento que não considerava as nuances da situação e gerava uma polarização entre certo e errado. Frente essa dificuldade recorreu como estratégia à busca na literatura acadêmica sobre a questão da mediação e resolução dos conflitos:

E6: Eu me vi perdida por não ter tido experiência anterior e por não ter tido também isso em formação, em grade curricular e por não ter tido a necessidade de fazer essa mediação antes, pelo menos não de forma tão intensa e frequente. Então, antes de buscar na literatura, pra saber de que forma proceder, eu meio que tentava fazer um papel de juiz sabe: “vamos ver quem tá certo e quem está errado”. Depois de um tempo buscando um pouco mais de suporte na literatura eu vi que não era bem esse o caminho.

Essa constatação corrobora a importância de olhar para a questão da formação dos educadores frente aos conflitos, das relações e, logo da convivência nos espaços educativos, fato que o educador 6 reforça quando se reporta aos conflitos vivenciados entre ele e os educandos:

E6: Quando o conflito era comigo eu percebo que antes sem o mínimo de preparo e sem nenhuma informação acadêmica, eu agia da forma que hoje eu condeno - que era expor o aluno, que era chamar atenção na frente de todos, que era mostrar a todos a qualquer custo que eu estava certa, afinal de contas eu sou a professora da turma, eu sou a adulta, o cérebro pensante, madura e não! Na verdade não! Mas no começo era isso; era um embate no sentido de: “se não está bom pra você senta e depois a gente conversa”, então tinha uma certa atitude de exclusão, que hoje eu condeno. E depois de ter procurado um pouco de ajuda, um mínimo de suporte e também de conversar com outros colegas, que já tinham uma experiência que eu não tinha com crianças, lá na própria unidade, isso também foi fundamental, e assim eu

tinha como premissa tirar o foco daquela situação e a conversa acontecia em particular após a aula.

Essa questão da formação de educadores será mais discutida na categoria de análise 3 que é específica sobre isso, mas cabe aqui ressaltar a importância deste aspecto, assim como da produção acadêmica e o acesso a esta para formação continuada de educadores.

A questão da dificuldade frente aos conflitos foi apresentada em diversos momentos nas narrativas dos educadores, assim como as diferentes maneiras que eles enfrentaram essa situação, fato que vem de encontro a nossa hipótese, como também do referencial teórico desta pesquisa. Alguns ressaltaram que enfrentam dificuldades nessa intervenção e que isso contribui para um maior estresse no espaço de trabalho e algumas auto cobranças em relação a sua conduta enquanto educador:

E5: Eu acho os conflitos das crianças mais naturais e mais simples do que o dos adolescentes e por isso não me gera tanto incomodo. O que me incomoda mais é a frustração quando não consigo resolver o conflito, porque tem coisas que demoram algum tempo pra serem resolvidas e eu não entendia muito bem até onde ir ou como proceder. Ainda mais com os adolescentes, porque muitas vezes eles vêem você não como um educador, mas como alguém que tá botando regra pra ele.

O educador 4 aponta que compreender-se como parte do grupo e facilitar maneiras dos educandos se perceberem a partir do conflito é valioso espaço, quando pensamos numa educação para a convivência e cidadania:

E4: eu sempre acho muito importante perguntar se eles conseguem resolver entre eles e também deixar a porta aberta dizendo “se começar a ficar difícil, se vocês não chegarem em um acordo ou se vocês acharem que não vão dar conta sozinhos, eu estou aqui” e aí eu sento e a gente tem essa conversa. Quando você faz essa proposta pra criança ou pro adolescente, eu acho que você dá uma oportunidade pra ele se entender como uma pessoa que é capaz e que está no exercício de conversar e resolver aquele problema ou na tentativa disso; e, para além disso, olhar também e falar “olha a importância de eu me questionar se eu vou fazer e, se eu não consigo, como é importante ter alguém que está aqui dizendo, eu te ajudo!”.

As condutas destacadas revelam o potencial da atuação dos educadores ao incentivarem a possibilidade de os educandos desenvolverem-se através do exercício do

diálogo, amparados pelo seu olhar atento, acolhimento e intervenções condizentes aos desafios encontrados.

Por fim, os educadores também apontaram como prática frente os conflitos nos espaços educativos a partilha entre pares, ou seja, compartilhar com os colegas as situações de conflito, buscar ideias de maneira coletiva para resolvê-los, ao reconhecer experiências exitosas que possam ser consideradas como referência:

E5: o que eu mais utilizei foi a experiência dos outros professores que estavam lá e isso eu acho que é uma ferramenta importante.

E6: conversar com outros colegas, que já tinham uma experiência que eu não tinha com crianças também foi fundamental nesse meu processo.

A partir das narrativas dos educadores entrevistados podemos ter a dimensão da variedade de práticas que estes adotam frente aos conflitos nos espaços de educação e dos desafios que enfrentam, tendo em vista os diferentes contextos, grupos e condições que influenciam as relações nos espaços educativos.

Por vezes os educadores enfrentam insegurança sobre a melhor estratégia a seguir. Isso pode gerar angústia, frustração e uma perpetuação de práticas que corroboram uma convivência hierarquizada, de unicidade das relações e de medo de colocar-se como humano, que como parte do grupo, não está aquém do contexto (FREIRE, 1996).

Todos esses achados apontam para o fato dos conflitos como parte do cotidiano educativo, reforçando a necessidade de considerá-lo como elemento das relações sociais e de uma convivência saudável (MULLER, 2006).

Além disso, ao reconhecer a existência do conflito na realidade educacional é necessário compreendê-lo como parte de um currículo vivido e, logo, incluí-lo como integrante das práticas educativas, quando consideramos a concepção de uma educação integral.

As reflexões realizadas demonstram a possibilidade e necessidade de vivenciar o conflito de forma dialógica, ao buscar sua ressignificação e transformar a situação em desdobramentos que contribuam para o desenvolvimento da autonomia, reconhecimento das diferenças e formação da identidade dos educandos. Vivenciar o conflito nesta perspectiva articula-se com a construção de caminho para uma educação das emoções e das relações, ao contribuir para a garantia de uma convivência verdadeiramente democrática e o fomento de uma cultura de paz (DISKIN; ROIZMAN, 2021).

4.2.3. Formação de educadores e gestão de conflitos

Os conflitos nos espaços educativos, como visto nas categorias acima, são frequentes, atingem diferentes faixas-etárias e, muitas vezes, são desafiadores aos educadores e educandos. Nesta categoria o foco situa-se na questão da formação de educadores em relação com os conflitos nos espaços de educação. Os participantes desta pesquisa foram unânimes em afirmar que não se sentem preparados por suas formações acadêmicas de base, cursos de graduação, para as situações de conflito que vivenciam nos espaços e práticas educativas, apesar de identificarem transversalidades com conteúdos aos quais tiveram acesso, como elucidam os trechos abaixo:

E3: Se fala muito pouco da questão emocional, o que a gente pode impactar na vida de uma criança, uma palavra mal dita, uma tarefa mal colocada em determinado momento, então eu não me recordo de aprender sobre isso na faculdade.

E6: Não! De forma alguma! Eu nunca havia ouvido falar em estudos relacionados a esse tema, mesmo tendo tido uma formação em uma Universidade na qual a parte científica era muito forte.

E7: Não, eu acredito que não. Nas matérias da licenciatura um pouco, mas muito pouco.

Vale salientar que as formações dos educadores entrevistados são variadas, justamente pela prerrogativa de abarcar diferentes grades curriculares e instituições, pois há educadores de diversas idades e que cursaram a graduação em períodos diferentes. Ressalta-se que, em primeira instância, considera-se aqui como formação de educadores a graduação, tendo em vista ser a exigência básica para atuação como educador/professor em espaços de educação, sejam eles formais e não formais, como é o caso do Sesc. Os educadores narraram sentir uma carência formativa relacionada a questão dos conflitos, fato que desencadeou dificuldades ao se depararem com estes cotidianamente, como nos mostra as narrativas a seguir:

E2: Eu senti falta. Total! Eu entendo assim, isso deveria ser obrigatório porque você está com 20, 25 alunos, vai ter conflito, e isso desde a educação infantil até o ensino médio, ou seja, com crianças na primeira, segunda infância e adolescência, você vai ter conflitos e de diversas temáticas e aí você vai trabalhar como essa resolução de conflitos? A partir daquele contexto cultural que você teve da sua família e não

necessariamente o seu contexto familiar compreende o contexto familiar, e contexto histórico e cultural dos educandos que estão ali na sua frente.

E6: Quando comecei minha vida profissional, como professora, eu reproduzia o que fizeram comigo na escola, a forma como as professoras me tratavam, quando eu tinha um conflito, então eu só reproduzia e hoje eu vejo que muito do que fizeram comigo foi violento e eu estava continuando isso.

Ao trazer a questão da quantidade de educandos, seja na educação formal ou não formal, enfatiza-se a perspectiva de uma pluralidade de vontades, trajetórias e maneiras de se relacionar, advindas dos mais diversos contextos familiares e culturais. Frente essa realidade, o educador é a pessoa que muitas vezes media e facilita as relações nos espaços educativos e a carência de abordagens e ferramentas, assim como a não clareza dessa realidade pode trazer dificuldades para todos, educandos e educadores.

Deixar a questão dos conflitos, como exemplificam os educadores 2 e 6, a mercê de nossas experiências familiares, escolares e de outras relações sociais ao longo da vida, pode gerar a perpetuação de hábitos, práticas e comportamentos que fortalecem violências (JARES, 2007; MULLER, 2007). Além disso, relega a sorte ou a casualidade algo que é vital nos espaços de educação: a convivência. Se compreendemos que os conflitos farão parte do convívio, tendo em vista os diferentes interesses e questões que abarcam o coletivo, a partir das individualidades que o formam, porque não considerar essas questões na formação básica acadêmica, ou seja, na graduação?

Essa não consideração leva os educadores a terem que buscar fora da sua formação acadêmica básicos elementos para condução de algo que é parte da prática de todos:

E4: Então, eu acho que minha graduação me deu uma consciência, que foi uma base muito importante, pois fez com que eu buscasse outras coisas, mas sobre a questão dos conflitos e das relações não tive acesso na graduação e isso fez muita falta. Tanto que eu fiz alguns cursos que envolvem a questão da mediação de conflitos, porque eu comecei a perceber que eu estava muito inserida em contextos em que os conflitos aconteciam o tempo todo, por isso eu falei: “eu preciso entender melhor, ter ferramentas pra isso, tanto como uma educadora que faça mediação, quanto pra me preservar também nessas mediações” e aí eu fiz alguns cursos.

Apesar dos educadores terem na formação continuada uma possibilidade frente os desafios do cotidiano docente, aspectos que são básicos a este contexto, como é a questão dos

conflitos, precisam ser, minimamente, abordados na graduação, para que os mesmos tenham um panorama geral que o auxilie a identificar saberes e construir práticas de gestão pacífica de conflitos. Com isso, não afirma-se que as graduações devem dar conta de tudo, mas que discussões que são basilares para a prática educativa devem ser abordadas:

E5: O que tem na graduação com certeza não é o suficiente e isso deveria ser parte dos conteúdos da parte mais básica sabe, o que vem mesmo antes dos conteúdos específicos de cada área de estudo. Eu acho que poderia ter um pouco mais de atenção a isso.

E6: Eu vejo muito a questão pedagógica sendo extremamente valorizada e ela é muito importante, mas não é só isso. Então foca-se muito nos conhecimentos acerca das estratégias de ensino, mas em nenhum momento se falou em conflito.

Na base desta carência formativa, pode-se perceber a perpetuação de currículos voltados para o mercado de maneira restritiva e engessada, o que pode levar a perpetuação de violências, em especial culturais e estruturais. Refletir e propor mudanças de paradigmas formativos, através de currículos da formação superior, que abordem aspectos inerentes da educação, como é a questão da convivência, dos conflitos e da intersubjetividade, pode contribuir para uma mudança de paradigma rumo a uma educação para a paz e não violência (MONTEIRO; LIMA-BERTON; ASINELLI-LUIZ, 2021).

Os educadores também apontaram que na prática profissional foram aprendendo entre pares sobre a questão dos conflitos e que nessa troca foram construindo ferramentas e estratégias sobre a questão:

E3: Eu aprendi mais na vida profissional. A gente que trabalha com colegas acaba aprendendo muito, mas não veio da faculdade esse conhecimento.

E5: Eu observava principalmente os professores que estavam lá há mais tempo. Porque eles tinham mais conhecimento e muitas vezes, como a gente falou, cada pessoa é um mundo diferente, então por trás daquele conflito pode ter muito mais informações. Então a principal ferramenta que eu buscava era a informação.

Em caráter adicional alguns dos educadores entrevistados apontaram que a literatura, a pesquisa e a formação continuada foram fundamentais para suas práticas relacionadas aos conflitos:

E1: Eu acho que a formação continuada é importante também para nos trazer outras ferramentas, outros modos de se relacionar com os conflitos, o que eu acho fundamental. Mas eu gostaria de ter tido uma pincelada sobre essa questão das relações, dos conflitos na graduação. E eu também acho que é importante a gente estar constantemente sendo amparado por algum tipo de supervisão, vamos dizer assim, de um acompanhamento de questões que são mais sensíveis. A gente acaba se amparando muito entre nós educadores, conversando sobre situações que nos incomodam, e é uma forma da gente dividir, compartilhar, diluir, pensar junto questões, eu acho que é importante sim esse acompanhamento.

E7: Pra mim veio muito mais na prática e a partir da prática as leituras sobre esse tema, as conversas e muito nas trocas com outros educadores, os estudos de caso, porque muitas vezes você vai estudar um caso e aí você está em conflito com esse caso e aí vêm outros olhares. Essa experiência que eu trago hoje pra você acho que vem da minha prática, muito mais do que da minha graduação, mas as vezes eu sinto falta de ter um suporte teórico.

Importante salientar a potência do coletivo, das trocas e partilhas nos espaços educativos entre o corpo docente, assim como a importância de garantir espaços e tempos para essas, de maneira a potencializar os aprendizados que advém da partilha de experiências. Por fim, todos os educadores foram unânimes em afirmar que seria importante incluir nos currículos das graduações que envolvem a área da educação, em especial, nas licenciaturas, a questão dos conflitos, como exemplificado nos recortes abaixo:

E2: Eu acho que deveria ter de alguma forma no currículo das graduações. Há matérias que poderiam abordar isso, como a psicologia da educação, disciplina que acho que é base para todas as licenciaturas. Eu entendo que cada vez mais a gente tem que falar dessas questões emocionais, da importância e do acolhimento dessas questões. A gente vem numa crescente disso dentro da educação, das licenciaturas, agora falta formar também. Obvio a gente não quer sair da faculdade especialista em resolução de conflitos, mas que é importante minimamente a gente direcionar como se faz as mediações de conflitos, quais são as vertentes, as técnicas, do mesmo jeito que a gente tem outros conteúdos. Poderia ser apresentado pelo menos e aí quem tem a necessidade de se especializar vai atrás, mas que minimamente a gente saia com uma bagagem um pouquinho maior, tenho tido algum contato.

E3: Sim! Eu entendo que seria muito importante! E eu entendo até como uma base do conhecimento, muito importante. É uma base mesmo de uma pirâmide pensando

em implementar novos conteúdos, novas informações. Você entender como lidar com crianças dentro de um ambiente coletivo, de interação dessas crianças e entender também como você, enquanto educador, escolhe quais os procedimentos mais adequados, pensando sempre no desenvolvimento da criança, que é o mais importante.

E6: Sim, com certeza! Existe essa necessidade, eu senti muita falta de ter tido isso na graduação e acredito que muita gente sinta também.

Em suma, a partir dos achados desta categoria de análise pode-se afirmar que os educadores não se sentem preparados por sua formação acadêmica básica, a graduação, para enfrentar as situações de conflito que ocorrem nos espaços educativos em que atuam. A partir de suas narrativas, considera-se uma carência de conteúdos, disciplinas ou práticas sobre conflitos nas graduações relacionadas a área da Educação, mesmo que identifiquem-se transversalidades com disciplinas já existentes, que poderiam contemplar a questão do conflito. Por isso, após a graduação muitos enfrentaram ou ainda enfrentam dificuldades na gestão das situações de conflito, o que os levou a buscar formas diversas de enfrentar essa necessidade formativa.

Torna-se importante repensar os currículos, em especial das graduações, para garantir acesso a saberes e práticas basilares da Educação, como é a questão da convivência, das relações e logo do conflito. Esse déficit formativo pode acarretar na perpetuação de estratégias que outrora eram bem vistas, como ignorar as situações de conflito, polarizar em certo e errado, dentre outras. Isso pode trazer consequências diversas tanto para educandos como para educadores e contribuir para a manutenção de uma cultura da violência em espaços de educação.

4.2.4. Conflito enquanto elemento educativo

Nesta quarta e última categoria de análise olhar-se-á para as contribuições trazidas pelos educadores acerca da consideração do conflito como potencial caminho de educação. Todos os educadores afirmaram que acreditam que o conflito traz diversos aprendizados, podendo ser considerado como caminho para o desenvolvimento de competências e habilidades socioemocionais e interpessoais, de forma individual e coletiva:

E4: E é importante que aja conflito. A gente tem muito essa noção de que conflito é uma coisa ruim, mas é importante que ele exista, porque com ele existe um espaço pra que as pessoas sejam. Se há uma onda de conflitos, alguma coisa está muito errada. Então é isso, a gente tem essa noção de que “é conflito então é ruim” e não, é importante!

Os entrevistados afirmaram, em sua maioria, que é possível educar para a vivência dos conflitos, apesar deste ser um grande desafio:

E1: Sim, eu acredito que é possível. Eu acho que é um trabalho difícil, porque muitas vezes a gente tenta evitar o conflito. Então é uma experiência e tanto e eu acho que seria importantíssimo a gente vivenciar isso. Agora, eu também acho difícil. Mas a gente aprende com o outro e com esse outro é inevitável que existam conflitos.

Por considerar desafiador incluir o conflito como elemento educativo, o educador 3 afirmou ser necessário mais preparo dos educadores para essa abordagem:

E3: Sim, eu entendo que é necessário estudar mais esses conflitos, como são, que tipos, que frequência esses conflitos muitas vezes acontecem dentro de um espaço de aprendizagem.

O educador 5 coloca que a consideração do conflito enquanto elemento de educação é algo complexo, mas que pode trazer aprendizados marcantes para os educandos, que reverberariam ao longo da vida:

E5: Sim eu acho que eles contribuem. É uma coisa bem complexa. E dependendo de como esse conflito for resolvido eu acho que pode criar um trauma ou não, pode criar uma certa maturidade nas pessoas para no decorrer da vida delas, elas aprenderem a lidar com outros conflitos ou com a própria prevenção do conflito, entender o espaço do outro e tudo mais.

Reflexões de um dos educadores expressam ideias apontadas por outros entrevistados de que os conflitos vivenciados nos espaços educativos não trazem aprendizados apenas para os diretamente envolvidos no mesmo, mas também para todo o grupo:

E5: Eu acho que quando está acontecendo um conflito, você não está só mediando o conflito perante os conflitantes vamos dizer assim, estão todos da turma ali de plateia e o resultado desse conflito pode influenciar a forma que os outros vão lidar com as suas próprias situações. Acho que principalmente os que nunca tiveram contato vão ser mais facilmente influenciados por aquilo. Então eles vão perceber: “bom eles fizeram isso, aconteceu aquilo” e aí o que fica é que o resultado daquela ação vai ser tal, como uma correção, uma bronca ou enfim.

Algumas interpretações elucidaram que o conflito pode ser espaço de educação para transformação social, através da ressignificação das divergências nas relações, sendo fértil caminho de desenvolvimento integral humano, a depender de como for a condução e vivência das situações conflituosas, como exposto:

E6: Eu acredito que é fundamental educar para e pelo conflito. Eu acho que isso é viver, porque como eu disse, do meu ponto de vista, se eu tenho interação eu tenho conflito, uma coisa leva a outra. Eu como educadora tenho que aproveitar dessa situação, porque o ambiente educativo, seja a escola ou outro, é um ambiente de aprendizagem e a educação é uma ferramenta de transformação social. Então você tem ali todas as ferramentas e situações pra trabalhar isso, eu acho incrível! É um ambiente muito rico e isso pode ser uma via de mão dupla, depende muito da condução.

Por isso é fundamental o preparo dos educadores para uma condução dialógica e pacífica dos conflitos, contribuindo assim para a construção de uma cultura da paz, a partir do exercício da convivência. Para tal, por vezes os adultos precisam dar espaço para que as crianças construam sua autonomia frente às situações de conflito, percebendo-se como capazes, frente os conflitos, não o encarando como “um bicho de sete cabeças” do qual devemos fugir, mas como algo a ser enfrentado de maneira dialógica e respeitosa:

E7: Sim, certamente. Inclusive eu estímulo muito que os adultos se retirem um pouco, porque eles têm uma coisa muito de intervir nos conflitos das crianças. As vezes elas estão disputando um brinquedo ou entendo como conduzir uma brincadeira e o conflito acontece e isso é normal e importante, porque é quando ela também argumenta, coloca limites, cede, abre mão e eu acho que é um lugar de educação sim.

Entretanto, reforçam que os educadores estejam atentos para perceber as nuances dos conflitos e auxiliar os educandos quando estes recaiam em situações que eles não dão conta sozinhos:

E4: Eu já tive uma experiência sendo educadora de um grupo que o conflito era gigante, mas ele era tão velado entre eles que parecia que estava tudo perfeito; qualquer coisa que você pedia acontecia, mas entre eles, eles não dividiam a mesa juntos; e eu me lembro de virar para o meu colega de atuação e falar “tá problemático, não tem problema, mas tem um problema grande aqui, porque tem um conflito que é velado e a gente precisa trazer esse conflito a tona”. E numa dinâmica isso veio e aí eu virei pro outro educador e a gente falou “era isso que a gente queria” e uma das crianças disse assim “que a gente brigasse?” e eu falei “não que vocês brigassem, mas que vocês se colocassem e que vocês estivessem presentes aqui”. E isso que é importante sabe. E eu falei “acho que meu trabalho vai estar concluído aqui quando todo mundo estiver sentado nessa mesa comendo junto e sendo o que são”.

Articulando-se às ideias expostas, os educadores apontaram também que a consideração do conflito como elemento educativo deve estar presente na educação formal e não formal, incluindo discussões sobre, a partir das vivências dos espaços socioeducativos, ainda mais no pós-pandemia:

E1: Eu acho que seria importante ter esse tipo de abordagem e vivência, até porque estamos vivendo um momento histórico de muito acirramento dos conflitos, a gente tem presenciado isso, sobretudo na questão política, a gente tem visto isso dentro das igrejas, dentro de lugares que supostamente tenderiam a uma união, algum tipo de harmonia; nós estamos vindo de uma pandemia também e eu acho que as relações sociais elas se distanciaram, as pessoas estão tentando reaprender a conviver nos espaços. Eu acho que também tem um elemento importante da nossa geração que são as redes sociais e como a gente tem se relacionado a partir delas, e como é importante a gente aprender mesmo a conviver juntos. E tendo alguns elementos pra gente pensar isso, acho que podem sim contribuir pra nossa espécie, que a gente está se matando aí, literalmente. Eu acho que faria sentido incluir sim nos currículos da educação formal e não formal.

Outro ponto levantado é a percepção de que as relações também podem ser ressignificadas e fortalecidas quando o conflito é compreendido como lugar onde nossas diferenças surgem não para nos afastar, mas para nos conectar:

E1: Eu acredito que nem sempre o conflito é ou tem uma consequência negativa, porque o conflito pode se dar como eu disse pela diferença. Eu já vivenciei uma situação de convívio com uma colega muito próxima que a gente era completamente diferente e à medida que fomos convivendo em diversos momentos conflitos ocorreram, mas a partir do momento que eu também percebi que nós éramos diferentes e eu passei a reconhecer a colega como diferente e respeitá-la como ela era e reconhecer a diferença, a minha qualidade de relação com ela melhorou muito; eu desenvolvi uma tolerância em relação a outras formas de pensar, outras formas de fazer. Eu acho que isso contribuiu muito para o meu desenvolvimento. Eu acho que o conflito surgiu a partir da diferença, de pensar diferente, agir diferente, mas com o tempo essa diferença esse conflito se tornou algo positivo, algo que trouxe mais tolerância, mais respeito, mais consideração pela outra pessoa.

Os educadores elucidaram também que pode haver desdobramentos dos conflitos dentro e fora do espaço educativo, e por isso a importância de não os desconsiderar, deixando-os relegados a um possível esquecimento, que pode trazer outras dificuldades como consequência:

E6: Sim, pode ter consequências positivas ou negativas dependendo da forma como ele é resolvido, solucionado, lidado, tratado. Eu acho que as crianças, em especial, mas isso serve para os adultos também, elas são muito sensíveis ao que vêem, ao que presenciam, com o que tem contato e elas, as crianças, tendem a reproduzir esses comportamentos em outros ambientes. Então se ela está em um ambiente no qual não lhe é dado voz, chance de falar, de se expressar, de tentar entender e refletir sobre os conflitos, eu acredito que nas outras interações que ela tenha em outros ambientes ela vai reproduzir essa sensação de que talvez não possa falar, talvez não possa questionar, talvez não possa expressar-se, porque vai ser reprimida por um adulto. É troca o tempo todo.

Especificamente com relação aos programas Curumim, Juventudes e PSE, a quase totalidade dos educadores trouxe que a questão dos conflitos está subentendida em valores e práticas que a Instituição preconiza, mas que não é algo discutido e presente de forma clara:

E3: O Sesc é uma instituição que lida com diversidade e isso daí, dos conflitos, é o dia-a-dia do nosso trabalho. Por isso eu acho que seria importante, como uma base de trabalho pensar essas questões nos programas educativos. É como eu falei, não adianta você investir em formações no campo técnico e não entender como abordar,

lidar com essas crianças. E não é só com as crianças, acontece em outras faixas-etárias, tem desentendimentos, tem agressões e eu entendo que isso é muito sério, em especial para as crianças; pode acarretar alguns danos de ordem mesmo emocional ao longo da vida.

E2: O Sesc tem muito essa questão do acolher, seja para qualquer faixa etária, seja em qualquer programa. Eu entendo essa questão do acolhimento também quando um conflito está posto e a gente tem que tentar entender e absorver isso da melhor forma possível, até pra não gerar conflitos maiores, mas não sei se tem algum direcionamento institucional formal que fale sobre as resoluções de conflitos dentro dos cursos. Eu acho que é um acolhimento mais geral, não muito específico.

E6: Falando do Sesc especificamente, eu acho que a instituição tem esse caráter de usar educação enquanto ferramenta de transformação social e por isso existe sim um olhar cuidadoso para algumas questões, mas eu acho muito falho ainda na questão de conteúdos. Ainda faltam muitos e esse, a questão dos conflitos, das relações é um deles. Essa questão emocional é fundamental e é tão pouco destrinchado e nós temos tão pouco acesso, inclusive enquanto instituição mesmo. Não só como conteúdo para os educandos, mas principalmente como formação para aos educadores.

Importante salientar que no referencial teórico dos programas supra citados, a questão dos conflitos está subentendida a partir de outros eixos de atenção, sendo pouco mencionada, fato apontado pelos educadores:

E2: Eu acredito que não tá posto enquanto conteúdo, mas tá transversalizado dentro dos programas.

E7: Acho que especificamente sobre os conflitos não. Acho que vem muito uma consideração sobre a autonomia da criança, da criança como sujeito, produtor de cultura; esse respeito a essa individualidade e as individualidades das infâncias, as pluralidades; acho que neste sentido vem, traz essa dimensão de que a gente tá junto e não nunca acima numa relação de poder; mas não vejo as coisas específicas sobre o conflito.

Apesar do Sesc propor uma educação para a cidadania e convivência, os achados da pesquisa de campo somados a análise dos documentos apontam para a necessidade de um aprofundamento referencial acerca da questão dos conflitos, assim como formações e discussões com educadores sobre este fenômeno da convivência:

E2: Quanto aos documentos ainda está em desenvolvimento. Acho que começou a ter um olhar, está numa crescente. Não está no ideal ainda, mas já se começou a.

E3: Eu acho que está melhorando, mas ainda falta nos documentos e na prática ações formativas sobre essa questão dos conflitos. Claro que hoje em dia fala-se muito mais sobre como lidar com as diferenças, a diversidade, do que em outros momentos. Nos dias atuais eu vejo que o Sesc vem se preocupando muito com essa questão, diferente de outros momentos. Eu acho que isso tem alguma relação com o mundo no que se refere aos acontecimentos e o Sesc percebeu uma maior necessidade em abordar esses assuntos. Só que eu acho que falta um direcionamento de como agir, alguma formação prática, que traga o assunto, e deixa a gente construir formas de ação sobre os conflitos. Porque a ação quando tem um conflito é que causa uma insegurança de trabalho mesmo.

E4: Eu acho que a gente que está na linha de frente precisa de mais formações sobre os conflitos, a gente precisa entender mais, até mesmo pra se preservar. Precisa de mais, porque ainda é muito pouco! A gente lida com gente o tempo todo e a gente está em uma instituição educativa e precisamos de mais respaldo, teórico e prático.

Os educadores afirmaram que, apesar da questão os conflitos ainda ser pouco abordada institucionalmente, o Sesc caminha para uma cada vez maior consideração deste, ao ampliar sua perspectiva acerca de uma convivência democrática, saudável e pacífica. Neste sentido, os educadores, em sua maioria, compreendem que a instituição colabora para o fomento de uma cultura de paz e não violência tanto nos programas aqui em análise, como em outras ações programáticas, apesar de identificarem fragilidades e um estágio ainda inicial deste fomento na prática:

E1: De maneira geral eu acredito que o Sesc fomenta sim uma cultura de paz, porque tem uma cultura da empresa, que eu acho que caminha no sentido de uma colaboração, de uma empatia.

E2: Quanto a cultura de paz ainda deixa muito a desejar, mas está caminhando.

E3: Sobre a cultura de paz acredito que não está na condição ideal ainda, mas vem melhorando bastante. Eu acredito que pensando dentro de uma escala, nós estamos mais do que meio caminho andado, no que se refere ao alinhamento do que

trabalhamos com a cultura de paz, mas eu acho que a gente ainda tem que aprender muito enquanto instituição e construir muito essas informações de forma coletiva.

E4: Sobre o fomento a uma cultura de paz, eu acho que a forma como os programas lidam com conflitos contribui para a formação de uma cultura de paz, mesmo que ainda inicial! O Sesc participa e no momento em que estamos, até por uma preservação da Instituição não dá pra ser declarado, mas através das diversas programações e propostas a gente firma o nosso compromisso com uma sociedade melhor. Estamos vivendo uma opressão, política, tem pessoas sendo mortas pelo lado opressor, então assim nesse contexto eu acho que sim e cada vez mais. É importante a gente se colocar sempre, não ficar neutro e eu acho que o Sesc tem feito isso através das suas programações e cursos, mas é para além de momentos decisivos como esse. Cultura de Paz eu penso que é a gente discutir situações difíceis ou celebrar e trazer a potência de culturas, de gênero e tudo mais e aí eu acho que o Sesc está caminhando.

E5: Sobre a questão da cultura de paz, pela minha experiência, eu acho que o Sesc vai bem. Não tem nada muito específico, mas o natural cumpre bem essa parte.

E6: Eu acredito que as ações do Sesc sempre buscam tocar em pontos que a maioria evita, fala muito da diversidade, e se a gente ligar violência com diversidade, tem um embate muito grande...enfim é uma instituição que por meio de sua programação oferta a oportunidade de espaço de reflexão e ação prática também sobre, isso em todas as unidades.

E7: Eu acho que institucionalmente tem um olhar, tem uma qualidade e especialmente um quadro de educadores muito rico, muito bom e aí as nossas trocas mais informais sobre algumas questões eu acho que são bastante enriquecedoras. A questão da cultura de paz, penso que é bem variável, de acordo especialmente com a gestão e programação de cada unidade.

Importante salientar que o Sesc, assim como outras instituições citadas nesta pesquisa, como a ONU, UNESCO, dentre outras, não estão aquém da historicidade e da cultura e, portanto, também estão imersos num paradigma da violência que como vimos ao longo desta pesquisa, em especial no capítulo 3, dilui-se em todos os estratos e desdobramentos sociais. Desta forma, as instituições muitas vezes por mais que em sua missão, valores, visão e projetos afirmem-se engajadas no fomento de uma cultura de paz, podem ter práticas diárias que ainda são contrárias a esta prerrogativa, fato identificado no excerto abaixo:

E4: Eu acho que a gente está inserido numa sociedade em que a cultura da violência não só é fruto desse sistema desigual que a gente tem, mas como também ela alimenta um entretenimento. Então eu acho que o Sesc está inserido nisso e pensando nessa inserção, eu entendo a violência não só como algo que necessite ter um fim como uma morte ou violência física, mas tem uma violência verbal. Eu acho que a partir do momento que você começa a repensar não só a forma, mas como você lida e faz a mediação das situações de conflito que acontecem no seu espaço, a maneira como você trata o seu funcionário, revê uma programação e ações que reforçam violências, você descontrói essa cultura da violência em que está inserido. Porque vamos lembrar, o Sesc não são só prédios, são pessoas. Então a partir do momento que você revê uma programação você descontrói várias violências. Então assim, eu acho que está engatinhando para, mas é um engatinhado.

As análises expostas demonstram a presença da potência de transformação do Sesc e de outras instituições frente o fomento de uma cultura de paz em detrimento da manutenção da cultura da violência. Afinal, como corroborado pelas narrativas, a instituição reforça este compromisso, através de suas programações variadas e dos programas de educação não formal processuais, como é caso do PSE, Juventudes e Curumim.

Outro ponto elucidado pela quase totalidade dos educadores, é a relevância da consideração dos conflitos como marco educativo também na formação básica, assim como na formação ao longo da vida e na educação não formal, apontando que os caminhos formativos precisam ser repensados:

E4: Eu acho que isso deveria estar no currículo do ensino fundamental, da Educação Básica. Como muita coisa! A nossa educação é uma educação que parece que só faz sentido se ela está dentro de uma escola e dentro de uma faculdade e a gente sabe e tem várias críticas sobre o que é esse plano da educação no Brasil. Mas eu acho que, pra além disso, uma coisa tão importante na vida e aí a gente está discutindo - pra gente ver como é uma coisa necessária e urgente - a gente está discutindo quando adultos tenham essa formação. Adultos! Não! A gente precisa dessa formação no fundamental; aula básica disso, e é difícil e triste a gente falar dessa necessidade, de ter isso com a criança, porque se a gente tivesse um outro modelo de conversa, um outro modelo de educação, um outro modelo de sociedade, de diálogo, de respeito, nem era necessário ter uma mediação de conflitos porque isso já seria intrínseco à convivência das pessoas, mas se precisa ter no currículo, precisa ter desde o fundamental pra mim.

Cabe destacar que parte dos entrevistados apresentam ponderações que se remetem a entendimentos de que o conflito deve ser considerado como possibilidade curricular, tendo em vista a concepção de Currículo como o que é vivido e não só o planejado. Nessa perspectiva constata-se que não há uma forma única de vivenciar ou intervir nos conflitos:

E4: É muito importante você ter ferramentas, literatura sobre, estar preparado, mas é muito importante você estar aberto ao que não foi planejado, porque quando a gente fala de mediação de conflitos é isso, não vai ter uma hora certa pra surgir alguma coisa, não vai ter o momento, vai ser do nada, tanto os conflitos que nos dão um “opa”, quanto conflitos pequenos também, do dia a dia, do que é partilhar, do que é estar junto, do que a gente está fazendo; como é importante criar esse vínculo.

E5: Acho bacana quando acontecer um conflito você trazer reflexões a partir dele e de como foi resolvido sabe? Tipo “oh porque que não é legal agir assim?” e aí você mostra os problemas, as consequências, aí eu acho legal, mas não já vir com uma cartilha pronta porque eu acho que se aprende mais na prática e com as situações do dia a dia.

E7: Eu acho que ter na Educação Básica e nos projetos de educação não-formal seria bem interessante, porque suleia os educadores. Acho que traz um pouco de respaldo, mas muito a depender também do que viria a ser essa dinâmica e orientação, como é esse olhar, porque eu ainda não conheço uma receita assim “como lidar com o conflito”, porque cada conflito é um e cada pessoa é uma naquele momento que ela está; mas eu acho que seria interessante sim trazer o conflito como parte da prática e como é possível mediar, vivenciar, possibilidades. Eu acho que seria muito interessante!

Assim, olhar para os aspectos conceituais e curriculares relacionados a questão dos conflitos faz-se necessário, tanto nas formações acadêmicas da área da educação, quanto na Educação Básica e educação não formal. Diversos fatores justificam esse entendimento, dentre eles a importância de refletir acerca das abordagens utilizadas frente os desafios da convivência nos espaços de educação. Dessa forma, é possível refletir sobre os desdobramentos que os conflitos podem gerar, tanto no sentido da manutenção e fortalecimento de violências, como na transformação de situações conflituosas de maneira cuidadosa com todos os envolvidos.

Com isso, deve-se, portanto, afastar a proposição de munir os educadores de fórmulas prontas sobre como gerir os conflitos, nem tampouco admitir que os educandos adotem

maneiras decoradas ou pré-definidas de vivenciar os conflitos que possam emergir da convivência nos espaços de educação. O desafio a ser assumido deve ser o de favorecer a discussão acerca do fenômeno dos conflitos e de possíveis maneiras de geri-los, vivenciá-los e quanto possível transformá-los de maneira criativa, solidária, ética e que contribua para o fomento de uma cultura de paz e não violência, nos espaços educativos, ressoando para além destes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo investigar as concepções e práticas de educadores na gestão de conflitos em espaços educativos e a articulação destas com a construção da cultura de paz ou manutenção da cultura da violência. A partir de toda fundamentação teórica em associação com a análise dos dados que emergiram da pesquisa de campo, confirma-se a hipótese desta pesquisa, ao constatar que os educadores enfrentam dificuldades na gestão dos conflitos em espaços de educação e que não se sentem preparados por meio da formação oferecida nas Instituições de Ensino Superior, nos cursos de graduação, para desenvolver práticas educativas condizentes com as demandas colocadas como foco desta investigação.

Constatou-se também a relevância de considerar os conflitos enquanto realidade nos espaços de educação, frente a alta incidência apontada pelos educadores associada a pluralidade de circunstâncias e desdobramentos que os conflitos implicam na prática educativa; fato este que exige dos educadores diferentes estratégias, tanto para a percepção e interpretação, quanto para gestão e vivência dos conflitos.

Observou-se que não se trata somente de encontrar técnicas ou métodos que garantam resolver todos os conflitos ou evitá-los, mas sim da necessidade de favorecer discussões e o acesso a aporte teórico-prático que propiciem o desenvolvimento de ferramentas e a escolha de abordagens adequadas a cada contexto, aos educandos e às demandas e necessidades que as diferentes situações de conflito exigirão.

As interpretações realizadas indicam que mais importante que técnicas ou ferramentas é a possibilidade do educador construir seus saberes e práticas a partir da garantia de um currículo formador na graduação, que lhe permita enxergar o fenômeno do conflito como elemento intra e interpessoal, com desdobramentos na formação individual e coletiva e que, portanto, fará parte de sua prática profissional, já que a educação é um espaço das relações (FREIRE, 1996).

Assim, mostra-se relevante, a partir dos dados coletados, considerar os conflitos como elemento educativo transversalizado nas vivências educacionais, também na Educação Básica e Educação não formal, como parte de um currículo para a convivência social democrática, que preconiza a convivência das diversidades.

Para tal, percebeu-se fundamental criar espaços dialógicos, criativos, reflexivos e democráticos na educação, que possibilitem práticas fundamentadas na solidariedade, na ética, na paz e na justiça social (MORIN, 2011). Dessa maneira podem ser delineados caminhos para uma educação crítico-transformadora e emancipatória que enxerga as

violências estruturais socialmente aceitas e normatizadas e considera os conflitos como momento em que podemos transformar preconceitos, reconhecer diferenças e valorizar a diversidade.

As reflexões e conhecimentos construídos nesta pesquisa permitem a abertura de novas possibilidades investigativas acerca do fenômeno do conflito em espaços de educação, para além do recorte metodológico aqui adotado. Em extensão, as Considerações Finais assumem caráter provocativo ao destacarmos questões que possam sustentar seu sentido propositivo interrogativo: Quais as concepções e práticas que permeiam o cotidiano de educadores da educação formal, seja no âmbito da Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, EJA (Educação de Jovens e Adultos), Educação Especial, dentre outras? Os mesmos identificam ou não em suas graduações elementos curriculares que os prepararam para essa gestão? O que os estudantes das faculdades voltadas para a área da educação percebem sobre essa questão? O que os currículos das formações voltadas à área da educação apresentam atualmente sobre a questão da convivência, conflitos, cultura de paz e cultura da violência? E nos currículos da Educação Básica? Existem projetos sobre essa temática sendo desenvolvido em universidades, escolas e outras instituições? Quais os desdobramentos na formação humana de educandos e educadores que tiveram experiências inovadoras de educação para a paz e não violência?

Estas são algumas questões que reverberaram a partir deste estudo e que corroboram a necessidade de futuras pesquisas acerca da questão dos conflitos de forma ampla e colaborativa, considerando os potenciais alcances educativos deste para o desenvolvimento integral humano, para a formação de educadores, para a mudança de paradigmas curriculares da Educação em diferentes níveis de formação.

Pretende-se que esta pesquisa possa contribuir de maneira inspiradora para discussões acerca das concepções de conflitos, bem como na construção de conhecimentos e definição de práticas pedagógicas e procedimentos de gestão e transformação pacífica dos mesmos em espaços de educação, ao fortalecer a relevância de educar para e pelo conflito, com vistas o desenvolvimento de uma cultura da paz e não violência.

Assim, compreende-se e legitima-se com esta pesquisa o currículo como potencial elemento para a transformação da cultura da violência para uma cultura de paz, já que o mesmo é multidimensional e envolve concepções que abarcam a complexidade social e humana. Os achados indicam a necessidade de maior atenção às concepções e práticas curriculares acerca das relações humanas, convivência na/da diversidade e os conflitos que ocorrerão no cotidiano educacional.

Aponta-se também para a violência impregnada nos currículos e práticas cotidianas educacionais, muitas vezes não percebidas ou normatizadas frente uma sociedade construída e mantida a partir de violências estruturais, culturais e diretas. São necessárias mais investigações acerca das violências incutidas nos currículos e seus desdobramentos na formação humana e social, assim como garantir uma matriz curricular que prime pela consideração da diversidade, da convivência, dos direitos humanos para todos e na qual o conflito seja reconhecido como elemento da formação humana integral, que repercuta individual e coletivamente para a construção de uma cultura de paz.

Conclui-se, assim, ao considerar o conflito terreno fértil para construir relacionamentos acolhedores e de pacificação, que é possível dar passos em direção à ruptura do paradigma da violência, culturalmente incentivado e mantido por práticas e condutas que o nutrem. Essa constatação reforça a potência do conflito tanto para a manutenção de uma cultura da violência como para a construção de uma cultura de paz, a depender da maneira como o mesmo for compreendido, vivenciado e gerido.

Este percurso investigativo confirma o desafio das dificuldades, mas também das possibilidades de delinear caminhos na direção de uma cultura de paz genuína, que se afirme, nas diferenças presentes em múltiplas formas de convivência, tendo em vista a possibilidade de construir uma sociedade realmente democrática, na qual todos tenham voz e vez para interagir e intervir para a humanização do viver em intersecções entre o pessoal e o coletivo.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, D. Definition of Culture of Peace. **Global Movement for a Culture of Peace, 2005**. Disponível em: <https://www.culture-of-peace.info/copoj/definition.html>. Acesso em: 13 set. 2022.
- AMARAL, R. A. D. Considerações sobre a violência pela ótica de Johan Galtung: alguns aspectos do terrorismo e o advento da intolerância. **Cadernos de Campo: Revista de Ciências Sociais**. n. 19, p. 101-116, 2015. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/cadernos/article/view/7661/5530>. Acesso em: 24 de agosto de 2022.
- ANDRADE, F. C. B. Violência. In STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKODKI, J. J. (Orgs). **Dicionário Paulo Freire** 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, p. 723-726, 2010.
- APPLE, Michael W. **Ideologia e Currículo**. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Conselho Nacional de Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 07 set. 2022.
- BOSCHI, H. “Cultura de paz”: gênese de uma fórmula entre discursos de guerra e violência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 57, n. 2, p. 848–876, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8651922>. Acesso em: 15 jun. 2022.
- BRUNER, J. **Realidade mental, mundos possíveis**. Porto Alegre: Artmed, 1997.
- CENDALES, L; MARINO, G. **Educação não-formal e educação popular**: para uma pedagogia do diálogo cultural. São Paulo: Loyola, 2006.
- CHIZZOTTI, A.; CASALI, A. M. D. O Paradigma curricular europeu das competências. **Cadernos de História da Educação**, v. 11, n. 1, p. 13-30, jul/2012. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/17528/9627>. Acesso em: 30 junho 2021
- CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. 6ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- CRESWELL, J. W. **Investigação qualitativa e projeto de pesquisa**: escolhendo entre cinco abordagens. 3ª ed. – Porto Alegre: Penso, 2014.
- CURY, C. R. J. **Direito à educação**: direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa [online], 2002, n. 116 [Acessado 10 Agosto 2021], pp. 245-262. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>>. Epub 24 Mar 2003. ISSN 1980-5314. <https://doi.org/10.1590/S0100-15742002000200010>.
- DE OLIVEIRA, S. B.; VIEIRA, M. S.; BRUM, L. Cultura de Paz: Aspectos históricos e conceituais. **Textos & Contextos** (Porto Alegre), v. 20, n. 1, p. 1-12, 2021. Disponível em:

<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/view/38618/27312>. Acesso em 04 jul. 2022.

DIP, F. F.; TEBET, G. G. C. Sociologia da Infância, Protagonismo Infantil e Cultura de Pares: um mapeamento da produção acadêmica sobre o tema. **Revista Zero-a-seis** (São Carlos), v. 21, n. 39, p. 31-50, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/zeroseis/article/view/1980-4512.2019v21n39p31/38579>. Acesso em: 12 dez. 2022.

DISKIN, L. **Vamos Ubuntar?** Um convite para cultivar a paz. Brasília: UNESCO, Fundação Vale, Fundação Palas Athena, 2008.

_____. **Cultura de paz: redes de convivência.** São Paulo: Senac. 2009.

_____. **Cultura de paz: da reflexão à ação - balanço da Década Internacional da Promoção da Cultura de Paz e Não Violência em Benefício das Crianças do Mundo.** Brasília: UNESCO; São Paulo: Palas Athena, 2010.

DISKIN, L.; ROIZMAN, L. G. **Paz, como se faz?** Semeando a cultura de paz nas escolas. 4. Ed. – São Paulo: Palas Athena; Brasília: UNESCO, 2021.

EVANS, K.; VAANDERING, D. **Justiça restaurativa na educação: promover responsabilidade, cura e esperança nas escolas.** 1ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2018.

EVARISTO, C. Gênero e etnia: uma escre(vivência) de dupla face. In: MOREIRA, Nadilza Martins de Barros; SCHNEIDER, Liane (org.). **Mulheres no mundo: etnia, marginalidade, diáspora.** João Pessoa: Ideia: Editora Universitária UFPB, 2005. Livro não paginado.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários a prática educativa.** 39ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **A educação na cidade.** 5ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

FREITAS, S. A.; FELDMANN, M. G.; MASETTO, M. T. O Currículo no Contexto Atual: A Interface com o Trabalho Pedagógico. **Revista COCAR.** Edição Especial N.2, p. 53 a 75 – ago./dez. 2016. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/999> Acesso em: 01 out. 2022.

GADAMER, H. **Verdade e método I: traços fundamentais de uma hermenêutica filosófica.** Trad. de Flávio Paulo Meurer. Petrópolis: Vozes; 1997.

_____. **Verdade e método II: complementos e índices.** Trad. de Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes; 2002.

_____. **Hermenêutica em retrospectiva: hermenêutica e a filosofia prática.** Trad. de Marco Antônio Casanova. 2ª ed. Petrópolis: Vozes; 2007.

GARCIA, V. A. Educação não formal: um mosaico. In PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. (Orgs). **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. São Paulo: Edições Sesc, p. 45-70, 2015.

GRANEM, E. Educação formal e não formal: do sistema escolar ao sistema educacional. In TRILLA, J.; GRAHEN, E.; ARANTES, V. A. **Educação formal e não-formal: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, p. 59-89, 2008.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. **Educação não formal e cultura política: impactos sobre o associativismo do terceiro setor**. 5ª ed. (Coleção questões da nossa época; v. 26). São Paulo: Cortez, 2011.

_____. **Educação não formal e o educador social: atuação no desenvolvimento de projetos sociais**. v.1. (Coleção questões da nossa época). 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GALTUNG, J. Violence, Peace, and Peace Research. **Journal of Peace Research**, Vol. 6, No. 3. pp. 167-191, 1969.

_____. Cultural violence. **Journal of Peace Research, Manoa**, v. 27, n. 3, p. 291-305, ago. 1990. Disponível em: <https://www.galtung-institut.de/wp-content/uploads/2015/12/Cultural-Violence-Galtung.pdf>. Acesso em: 28 de agosto de 2022.

_____. **Gandhi hoje: o caminho é a meta**. São Paulo: Palas Athena, 2003.

GALTUNG, J.; WEBEL, C. **Handbook of peace and conflict studies**. Oxford: Routledge, 2007.

GRUNDY, S. **Curriculum: product or praxis**. London: Routledge, 1987.

HECHT, Y. **Educação democrática: O começo de uma história**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016

IMBERNÓN, F.; BARTOLOME, L.; FLECHA, R.; SACRISTÁN, J. G.; GIROUX, H.; MACEDO, D.; MCLAREN, P.; POPKEWITZ, T. S.; RIGAL, L.; SUBIRATS, M.; TORTAJADA, I. **A educação no século XXI: os desafios do futuro imediato**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JARES, X. R. **Educar para Paz em Tempos Difíceis**. 1ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2007.

_____. **Pedagogia da Convivência**. 1ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2008.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A Construção do Saber: Manual de Metodologia da Pesquisa em Ciências Humanas**. 1ª ed. Porto Alegre: Artmed, 1999.

LIMA, L. B. Programa Curumim, mídia e divulgação científica e cultural. In PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. (pp 205-231) São Paulo: Edições Sesc, 2015.

MACHADO, N. J. A maioria sempre tem razão. Ou não. **Estudos Avançados**. [online]. 2005, v. 19, n. 55, pp. 271-285, jun., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ea/a/6xw7bXvCNRV794zNds7pzhm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 set. 2022.

_____. **Educação e autoridade**: responsabilidade, limites, tolerância. Petrópolis: Vozes, 2008.

_____. **Educação: cidadania, projetos e valores**. Escrituras, São Paulo, 2016.

MARTINELLI, D. P. **Negociação e Solução de Conflitos** - Do Impasse ao Ganha-ganha Com o Melhor Estilo. 2ª ed. São Paulo: Atlas, 2020.

MASETTO, M. T.; FELDMANN, M. G.; FREITAS, S. A. **Currículo, Culturas e Contextos Integrados à Formação de Educadores**. Revista e-Curriculum. São Paulo, v.15, n.3, p. 735 – 763, jul./jun., 2017. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/33948> Acesso em: 01 out. 2022.

MIKLOS, J.; MIKLOS, S. **Mediação de Conflitos**. 1. ed. São Paulo: Editora Saraiva, 2020.

MONTEIRO, M. P. G.; LIMA-BERTON, T. D. de; ASINELLI-LUZ, A. A. Importância da inserção da cultura da paz no currículo escolar. **Revista Contexto & Educação**, v. 36, n. 114, p. 301–315, 2021. (Rio Grande do Sul). Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/10331>. Acesso em: 13 dez. 2022.

MORIN, E. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro**. 2ªed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2011.

MULLER, J. M. **Não Violência na Educação**. 1ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2006.

_____. **O princípio da não violência** - uma trajetória filosófica. 1ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2007.

MULLET, J. H.; AMSTUTZ, L. S. **Disciplina restaurativa para Escolas**: responsabilidade e ambientes de cuidado mútuo. 3ª ed. São Paulo: Palas Athena, 2012.

NOLETO, M. J. **Abrindo espaços**: educação e cultura de paz. 4ª ed. rev. Brasília: Unesco, 2008.

_____. A construção da cultura de paz: dez anos de história. In DISKIN, L. **Cultura de Paz**: da reflexão a ação. 2010.

_____. In DISKIN, L.; ROIZMAN, L. G. **Paz, como se faz?** Semeando a cultura de paz nas escolas. 4. ed. – São Paulo: Palas Athena; Brasília: UNESCO, 2021.

OIENO, M. A.; FERREIRA, H. B. Curumim: reflexões coletivas sobre o mesmo programa. In PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. **Programa Curumim**: memórias, cotidiano e representações. (pp 23-43) São Paulo: Edições Sesc, 2015.

OLIVEIRA; SÜSSEKIND. Currículos e Democracia. In SANTOS, E. **Currículos - Teorias e Práticas** Rio de Janeiro: LTC, 2012.

OLIVEIRA, A. C.; SANTOS SILVA, S. A. P. Intervenções pedagógicas dos professores em relação a conflitos percebidos entre os alunos durante as aulas de educação física. **Journal of Physical Education**, v.29, e2950, 2018. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/40245/751375137879>. Acesso em: 12 dez. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração e programa de ação sobre uma Cultura de Paz**. 1999. Disponível em: <http://www.comitepaz.org.br/download/Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20uma%20Cultura%20de%20Paz%20-%20ONU.pdf> Acesso em: 12 set. 2022.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. – Disponível em: <https://brasil.un.org/sites/default/files/2020-09/por.pdf> - Acesso em 06 de setembro de 2022.

PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. **Programa Curumim: memórias, cotidiano e representações**. São Paulo: Edições Sesc, 2015.

PRANIS, K. **Processos Circulares de Construção de Paz**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

RAYO, J. T. **Educação em Direitos Humanos: Rumo a uma perspectiva global**. Porto Alegre: ARTMED, 2004.

ROMÃO, J. E. Educação. In ZITKOSKI, J. J.; STRECK, D. R.; REDIN, E. **Dicionário Paulo Freire**. 2ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação não violenta – técnicas para aprimorarmos relacionamentos pessoais e profissionais**. São Paulo: Palas Athena, 2006.

_____. **Vivendo a comunicação não violenta: como estabelecer conexões sinceras e resolver conflitos de forma pacífica e eficaz**. Rio de Janeiro: Sextante, 2019.

SACRISTÁN, J. G.; GÓMEZ, Á. I. P. **Compreender e transformar o ensino**. Tradução: Ernani F. da Fonseca Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2009.

_____. **Saberes e Incertezas Sobre o Currículo**. Tradução: Alexandre Salvaterra; revisão técnica: Miguel González Arroyo. Porto Alegre: Penso, 2013.

_____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. Tradução: Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre: Penso, 2017.

SANTOS, M. **Por Uma Outra Globalização**. 32ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2021.

SCHILLING, F. **A Sociedade da Insegurança e a Violência na Escola**. 1ª ed. São Paulo: Summus, 2014.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. Currículo Da Cidade, 2017. Disponível em: <https://educacao.sme.prefeitura.sp.gov.br/apresentacao-do-curriculo-da-cidade/> - Acesso em: 07 set. 2022.

SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Quem somos:** Apresentação. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/pt/sobre-o-sesc/quem-somos/apresentacao/> Acesso em: 12 set 2022.

_____. Administração Regional no Estado de São Paulo. **O que fazemos:** Atuação. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/pt/sobre-o-sesc/o-que-fazemos/atuacao/> Acesso em: 12 set 2022.

_____. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Sesc Curumim.** São Paulo: Sesc, 1986.

_____. **Carta Da Paz Social.** 1ª reimpressão. Rio de Janeiro: 2012.

_____. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Termo de Referência do Programa Juventudes,** 2013.

_____. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Realizações 2015.** São Paulo: Sesc, 2016a. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/files/transparencia/465fb977-c73b-430f-9b8f-100ec34231b7.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

_____. Administração Regional no Estado de São Paulo. Descritivo de seleção para educador em atividades físicoesportivas. São Paulo: Sesc, 2016b.

_____. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Programa Curumim:** Eixo estrutural e orientações operacionais. São Paulo: Sesc, 2019a.

_____. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Programa Sesc de Esportes.** São Paulo: Sesc, 2019b.

_____. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Realizações 2019.** São Paulo: Sesc, 2020. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/files/transparencia/Realizacoes2020-5301616114415.pdf> Acesso em: 14 set. 2022.

_____. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Realizações 2021.** São Paulo: Sesc, 2022a. Disponível em: <https://portal.sescsp.org.br/files/transparencia/Realizacoes2021-7051971653489.pdf>. Acesso em: 14 set. 2022.

_____. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Curumim:** Educar para a Convivência e Cidadania. São Paulo: Sesc, 2022b.

_____. Administração Regional no Estado de São Paulo. **Descritivo de seleção interna para educador em atividades infantojuvenis.** São Paulo: Sesc, 2022c.

SILVA, P. B. G. **Lei Nº 10.639/2003 – 10 anos.** NEAB/UFSCar. São Carlos, SP, 2013.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: Uma introdução às Teorias do Currículo. 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2016.

SILVEIRA, N. D. R.; RAMOS, C. A. S. Trajetos educativos e trocas intergeracionais: experiências e saberes In ALMEIDA, F. J.; ALMEIDA, M. E. B.; SILVA, M. G. M. (Orgs.) **De Wuhan a Perdizes** - trajetos educativos. São Paulo: EDUC, 2020.

SPAZZIANI, M. L. Sustentabilidade e Educação Ambiental. In PARK, M. B.; FERNANDES, R. S. **Programa Curumim**: memórias, cotidiano e representações. (pp 153-180) São Paulo: Edições Sesc, 2015.

TORREMORELL, M. C. B. **Mediação de Conflitos na Escola**: Modelos, Estratégias e Práticas. 1ª ed. São Paulo: Summus, 2021.

TRILLA, J.; GRAHEN, E.; ARANTES, V. A. **Educação formal e não-formal**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2008.

VASCONCELOS, C. E. **Mediação de Conflitos e Práticas Restaurativas**. 7. ed. Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: Método, 2020.

VICENTIN, M. C. G.; GRAMKOW, G. Pistas para um agir criancável nas experiências de conflito. **Revista ETD – Educação Temática Digital**. Campinas, v. 20, n. 2, p. 368-390, abr./jun. 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/8650659>. Acesso em: 14 jun. 2022.

WEIL, S. **A condição operária e outros estudos sobre a opressão**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.

APÊNDICE

1– ROTEIRO DAS ENTREVISTAS DA PESQUISA DE CAMPO

Pesquisa de Mestrado PUC/SP

Você está convidada(o) a participar da pesquisa acadêmica de Mestrado da pesquisadora Rafaela Cordeiro dos Santos, que tem por título " Educar para paz: concepções e práticas de educadores na mediação dos conflitos em espaços educativos".

As questões do item I se referem a dados relativos ao perfil dos educadores(as) entrevistados(as). As questões do item II objetivam compreender as concepções (percepções, entendimentos, ideias) dos(as) educadores(as) sobre o conflito, em especial, os que podem acontecer nos espaços educativos (durante as aulas, momentos de convívio e brincar livre, dentre outros), assim como conhecer as práticas de educadores(as) frente estes. Complementam o roteiro questões que propõe compreender/entender sua percepção sobre o pensamento, visão, valores e missão Institucionais do Sesc São Paulo referente a este tema.

Todos os dados deste questionário são sigilosos. Sua participação é muito importante para compreendermos sua concepção sobre o tema e atuação no espaço profissional.

Conto com você!

Muito obrigada!

Rafaela Cordeiro dos Santos

I – IDENTIFICAÇÃO DOS ENTREVISTADOS

1. Nome Completo sem abreviação:

2. E-mail para contato:

3. Cargo no Sesc São Paulo:

() Educador(a) Fisicoesportivo

() Educador(a) Infantojuvenil (Socioeducativo)

4. Idade:

() 21 a 30 anos

() 31 a 40 anos

() 41 a 50 anos

() 51 a 60 anos

() Acima de 60 anos

5. Tempo que atua no Sesc São Paulo:

() 5 a 10 anos

() 10 a 15 anos

() 15 a 20 anos

() 20 a 25 anos

() mais de 25 anos

6. Qual a faixa etária do público atendido por você (alunos/as/es)? (pode marcar mais de uma alternativa)

() 0 a 6 anos

() 07 a 12 anos

() 13 a 17 anos

() 18 a 59 anos

() Acima de 60 anos

7. Você trabalha ou trabalhou em outro espaço de educação além do Sesc? Qual/Onde?
8. Você trabalha ou já trabalhou com educação formal /educação escolar? Qual/Onde?

II – QUESTÕES

1. Para você, o que é conflito?
2. Onde/em qual faixa etária você mais nota esses conflitos? Entre adultos? Entre jovens? Entre crianças? Explique porque ocorre.
3. Com que frequência ocorre situações de conflito no espaço educativo em que você trabalha?
4. Você intervém nos conflitos que acontecem entre os educandos? Como é para você mediar estes conflitos? E quando o conflito é com você? Como é lidar com um conflito entre você e um educando?
5. Sua formação acadêmica (graduação) te preparou para situações de conflito que ocorrem em seu espaço de trabalho? Alguma outra formação que você fez te auxilia a mediar estes conflitos? Você sente necessidade de ferramentas para mediar / vivenciar os conflitos que acontecem durante sua prática profissional?
6. Qual sua opinião sobre incluir disciplinas / discussões relacionadas à conflitos no currículo das formações profissionais/cursos, em especial as dedicadas a educação? E nos currículos dos espaços e práticas educativas formais (Escolas, por exemplo) e não formais (Sesc – por exemplo, nos programas Curumim, PSE, Juventudes)?
7. É possível educar para a vivência de conflitos? E através deles? E aprender com os conflitos vividos?
8. Você identifica a questão dos conflitos contemplada nos documentos de referência dos programas / núcleos em que atua no Sesc? Você acredita que o Sesc prepara e respalda seus profissionais para mediação dos conflitos que podem acontecer em seus espaços e

ações? Se sim, como? Se não, por quê? Acredita que o que é feito na prática fomenta uma cultura da paz e não violência?

2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Prezado (a) você está sendo convidado (a) a participar da pesquisa que tem como título “Conflitos na educação: espaço para construção da cultura de paz ou manutenção da cultura da violência?”. **Apresenta como objetivo geral** analisar as concepções e práticas de educadores frente os conflitos emergentes nos espaços educativos e a articulação destas com a construção da cultura de paz ou manutenção da cultura da violência.

Justificativa: A questão dos conflitos e possíveis maneiras de vivenciá-los, mediá-los e, quando possível, solucioná-los, constitui-se objeto de pesquisas em diversas áreas, entre elas a educação. Durante todo meu trajeto como educadora, busquei compreender o conflito como potencial espaço de desenvolvimento humano e considerá-lo enquanto elemento das relações, o que possibilitaria transformar a experiência educativa, tanto para educandos como para educadores.

PARTICIPAÇÃO NO ESTUDO

A sua participação no referido estudo consistirá em responder perguntas de uma entrevista. Os dados aqui obtidos serão utilizados para realização desta pesquisa e das produções vinculadas a mesma. Os devidos esclarecimentos acerca da referida pesquisa, sua metodologia e seus possíveis resultados esperados e obtidos serão dados a você **antes, durante e após** a mesma. Uma via deste termo lhe será entregue, no qual constará o endereço de e-mail do pesquisador principal, que poderá tirar suas dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer momento.

RISCOS E BENEFÍCIOS

Através deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido você está sendo alertada (o) de que, da pesquisa a se realizar, pode esperar alguns **benefícios**, tais como: (i) colaborar para a elaboração de saberes e práticas que apoiem educadores e educandos na vivência e mediação dos conflitos emergentes em espaços educativos; (ii) fomentar uma cultura de paz e não-violência, ao compreender os possíveis desafios do convívio entre os sujeitos curriculares; e (iii) compreender como podemos favorecer uma educação que valorize a emancipação das pessoas, relações dialógicas, espaços democráticos de convivência e transformação social.

Quanto aos **riscos** apresentados, referem-se a possíveis danos à dimensão psicológica e social dos participantes, sendo estes leves e transitórios, pois a pesquisadora faz parte do quadro de profissionais da Unidade Sesc na qual a pesquisa será realizada e possui bom relacionamento com os futuros participantes da pesquisa. A participação é voluntária, ou seja,

você poderá a qualquer momento desistir de participar ou não responder alguma questão em que não se sentir confortável por algum motivo.

SIGILO E PRIVACIDADE

Nós pesquisadores garantiremos a você que sua privacidade será respeitada, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, lhe identificar, será mantido em sigilo. Nós pesquisadores nos responsabilizaremos pela guarda e confidencialidade dos dados, bem como a não exposição dos dados de pesquisa. Asseguramos o sigilo na total não identificação de seu nome na pesquisa (utilizaremos siglas ou códigos para mencionar o participante de pesquisa, por exemplo: A, B) e a sua imagem não será divulgada. Ao aceitar participar, você autoriza os (as) pesquisadores (as) a utilizar os dados fornecidos no questionário para análise de acordo com os objetivos da pesquisa e produção científica.

AUTONOMIA

Nós lhe asseguramos assistência durante toda pesquisa, bem como garantiremos seu livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois de sua participação. Também informamos que você pode se recusar a participar do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar de nenhuma justificativa e, caso queira sair da pesquisa, não sofrerá qualquer prejuízo à assistência que vem recebendo.

RESSARCIMENTO E INDENIZAÇÃO

Você terá a garantia ao direito a indenização diante de eventuais danos decorrentes de sua participação nesta pesquisa, se for o caso (Item IV.3. g, da Res. CNS nº466 de 2012). Também estão assegurados ao(à) Sr(a). o direito a pedir indenizações e a cobertura material para reparação a dano causado pela pesquisa ao(à) participante da pesquisa (Resolução CNS 466 nº 466 de 2012, IV.3.h, IV.4.c e V.7). Asseguramos ao(à) Sr(a). o direito de assistência integral gratuita devido a danos diretos/ indiretos e imediatos/ tardios decorrentes da participação no estudo ao(à) participante, pelo tempo que for necessário (Itens II.3.1 e II.3.2, da Resolução CNS nº 466 de 2012).

CONTATO

As pesquisadoras envolvidas com o referido projeto são Rafaela Cordeiro dos Santos e Profª Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira (orientadora), as quais você poderá recorrer para quaisquer assuntos relacionados à pesquisa pelos e-mails: **rafaela.cordeiros@gmail.com**, **ndrs@uol.com.br**.

RÚBRICA DO PARTICIPANTE

RÚBRICA DO PESQUISADOR

O Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP) é composto por um grupo de pessoas que estão trabalhando para garantir que seus direitos como participante de pesquisa sejam respeitados. Ele tem a obrigação de avaliar se a pesquisa foi planejada e se está sendo executada de forma ética. Se você achar que a pesquisa não está sendo realizada da forma como você imaginou ou que está sendo prejudicado de alguma forma, você pode entrar em contato com os Comitês de Ética e Pesquisa (CEP) pelo e-mail: **cometica@pucsp.br**.

Você receberá todas as informações e orientações em caso de dúvidas durante a pesquisa, também receberá uma cópia assinada e datada deste documento e outra via assinada e datada será arquivada pelo pesquisador responsável por esse estudo.

Dados do participante da pesquisa	
Nome:	
Telefone:	
e-mail:	

São Paulo, __ de _____ de ____.

Assinatura do participante da pesquisa

Assinatura do Pesquisador

Testemunhas

RÚBRICA DO PARTICIPANTE

RÚBRICA DO PESQUISADOR

ANEXOS

1 – AUTORIZAÇÃO



SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO
Administração Regional no Estado de São Paulo

Dcl Avenida Paulista/24-2022

AUTORIZAÇÃO

Eu **Daniel Eiji Hanai** abaixo assinado, no cargo de gerente na unidade Avenida Paulista do SESC São Paulo, autorizo a realização da pesquisa **"Educar para paz: concepções e práticas de educadores na mediação dos conflitos em espaços educativos"** a ser conduzida pela pesquisadora Rafaela Cordeiro dos Santos, mestranda do curso de Pós-Graduação em Educação: Currículo da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP.

Fui informado pela referida pesquisadora sobre os objetivos da pesquisa e procedimentos metodológicos a serem utilizados, em particular sobre a realização de entrevistas, com oito educadores(as) dos programas Fisicoesportivo e Socioeducativo da Unidade Avenida Paulista, que não serão identificados, preservando assim suas identidades em concordância às exigências éticas para realização da pesquisa.

Foi evidenciado o compromisso da pesquisadora quanto ao resguardo dos dados coletados e o manejo dos mesmos com fim exclusivo à pesquisa em desenvolvimento e seus desdobramentos acadêmicos.

Estou ciente de que a pesquisa será realizada com base em parecer ético emitido pelo Comitê de Ética da PUC-SP, em atendimento às normas éticas vigentes. Esta Instituição está ciente do seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa, dispondo de infraestrutura necessária para realização do trabalho.

São Paulo, 29 de abril de 2022.


Daniel Eiji Hanai
Gerente
Sesc Avenida Paulista
Assinatura e carimbo do responsável institucional

03.667.884/0010-111
SERVIÇO SOCIAL DO COMÉRCIO
ADMINISTRAÇÃO REGIONAL DO
ESTADO DE SÃO PAULO
Inscrição Estadual: 119.049.247.112
Inscrição Municipal: 8.410.582-8
Avenida Paulista, 119 - Bela Vista
CEP: 01311-903 - São Paulo - SP

Pesquisadora responsável: Rafaela Cordeiro dos Santos.

Email: rafaela.cordeiros@gmail.com

Whatsapp: (11) 97985-1589.

Assinatura do pesquisador: 

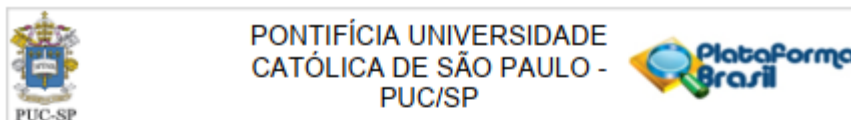
Unidade Avenida Paulista – Avenida Paulista, 119 – CEP 01311-903 – São Paulo/SP

Tel.: + 55 11 3170-0800 – email: avenidapaulista@sescsp.org.br – sescsp.org.br



Digitalizada com CamScanner

2 – PARECER CONSUBSTANCIADO COMITÊ DE ÉTICA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAR PARA PAZ: CONCEPÇÕES E PRÁTICAS DE EDUCADORES NA MEDIAÇÃO DOS CONFLITOS EM ESPAÇOS EDUCATIVOS.

Pesquisador: RAFAELA CORDEIRO DOS SANTOS

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 60293222.4.0000.5482

Instituição Proponente: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo-PUC/SP

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.815.735

Apresentação do Projeto:

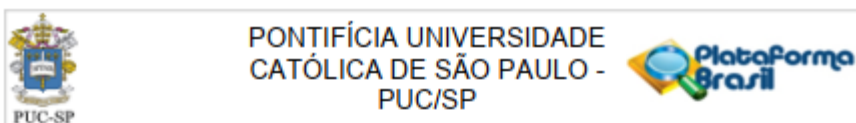
Trata-se de protocolo de pesquisa para elaboração de Dissertação de Mestrado no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Currículo (PEPG em CED), vinculado à Faculdade de Educação (FE) da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).

Projeto de pesquisa de autoria de Rafaela Cordeiro dos Santos, sob a orientação da Profa. Dra. Nadia Dumara Ruiz Silveira.

As informações citadas, no corpo do presente PARECER CONSUBSTANCIADO, nos campos: Apresentação do Projeto; Objetivo da Pesquisa; & Avaliação dos Riscos e Benefícios; foram extraídas do arquivo PDF denominado: "PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1971408.pdf" resultado do preenchimento das 6 (seis) etapas do processo de submissão do presente PROTOCOLO DE PESQUISA via sistema integrado nacional Plataforma Brasil.

O supracitado documento informa que "(...) Esta pesquisa pretende analisar as concepções e práticas de educadores na mediação dos conflitos em espaços educativos e as potencialidades curriculares para o fortalecimento de uma cultura de paz. A investigação terá como lócus programas socioeducativos e físicoesportivos voltados para crianças, adolescentes e jovens do SESC-SP (Serviço Social do Comércio do Estado de São Paulo), a saber: curumim, juventudes e programa SESC de Esportes. A metodologia será de abordagem qualitativa, composta por

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SÃO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 5.615.735

transformação social.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Recomendações:

Vide campo: "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações".

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

A lista de documentos obrigatórios necessários a análise e revisão ética de seu projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC/SP campus Monte Alegre (CEP-PUC/SP) é a seguinte:

1. Folha de Rosto - OK

STATUS = APROVADO

2. TCLE - OK

STATUS = APROVADO

3. Ofício de Apresentação - OK

STATUS = APROVADO

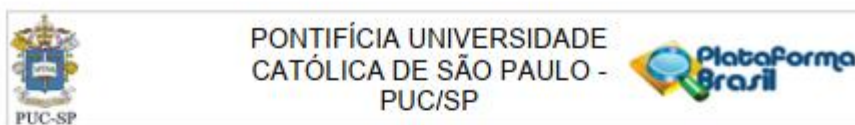
4. Projeto de Pesquisa - OK

STATUS = APROVADO

5. Autorização para realização da Pesquisa - OK

STATUS = APROVADO

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 630, térreo do Prédio Reitor Bandeira de Mello
 Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
 UF: SP Município: SÃO PAULO
 Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 5.615.735

6. Parecer de mérito acadêmico - OK

STATUS = PENDENTE - APROVADO

Esta lista está disponível no site: www.pucsp.br/cometica/documentos-obrigatorios

Observação: aconselhamos que antes de qualquer procedimento de submissão na Plataforma Brasil, seja consultado o referido site, onde há vídeos tutoriais indicando o correto processo de submissão do projeto de pesquisa de acordo com as orientações do CEP-PUC/SP.

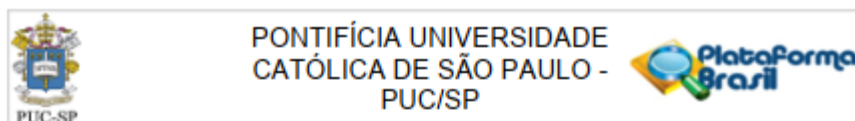
Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_1971408.pdf	29/08/2022 21:27:39		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DE_PESQUISA.pdf	29/08/2022 21:26:05	RAFAELA CORDEIRO DOS SANTOS	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	29/08/2022 21:25:52	RAFAELA CORDEIRO DOS SANTOS	Aceito
Outros	PARECER_MERITO_ACADEMICO.pdf	22/08/2022 17:23:14	RAFAELA CORDEIRO DOS SANTOS	Aceito
Outros	OFICIO_APRESENTACAO_CEP.pdf	22/08/2022 17:22:52	RAFAELA CORDEIRO DOS SANTOS	Aceito
Outros	AUTORIZACAO_PESQUISA.pdf	22/08/2022 17:22:24	RAFAELA CORDEIRO DOS SANTOS	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	22/08/2022 17:20:17	RAFAELA CORDEIRO DOS SANTOS	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 630, térreo do Prédio Rector Bandeira de Mello
 Bairro: Perdizes CEP: 05.015-001
 UF: SP Município: SÃO PAULO
 Telefone: (11)3670-8466 Fax: (11)3670-8466 E-mail: cometica@pucsp.br



Continuação do Parecer: 5.615.735

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SAO PAULO, 31 de Agosto de 2022

Assinado por:
Antonio Carlos Alves dos Santos
(Coordenador(a))

Endereço: Rua Ministro Godoi, 969 - sala 63C, térreo do Prédio Rector Bandeira de Mello
Bairro: Perdizes **CEP:** 05.015-001
UF: SP **Município:** SAO PAULO
Telefone: (11)3670-8466 **Fax:** (11)3670-8466 **E-mail:** cometica@pucsp.br