



UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



CLEBERSON PINELLI RIBEIRO

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA SEGUNDO A ETICIDADE E PEDAGOGICIDADE DO
CONFLITO**

Uberlândia

2025

CLEBERSON PINELLI RIBEIRO

**A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA SEGUNDO A ETICIDADE E PEDAGOGICIDADE DO
CONFLITO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Faculdade de Educação (FACED), da Universidade Federal de Uberlândia (UFU) como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia da Educação.

Orientador: Prof. Dr. Márcio Danelon.

Uberlândia

2025

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

R484m Ribeiro, Cleberson Pinelli, 1989-
2025 A mediação pedagógica segundo a eticidade e pedagogicidade do
 conflito [recurso eletrônico] / Cleberson Pinelli Ribeiro. - 2025.

Orientador: Márcio Danelon.

Tese (Doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa de
Pós-graduação em Educação.

Modo de acesso: Internet.

Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.te.2025.5522>

Inclui bibliografia.

Inclui ilustrações.

1. Educação. 2. Filosofia da educação. 3. Mediação. 4. Historiografia.
I. Danelon, Márcio, 1971-, (Orient.). II. Universidade Federal de
Uberlândia. Programa de Pós-graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37



ATA DE DEFESA - PÓS-GRADUAÇÃO

Programa de Pós-Graduação em:	Educação				
Defesa de:	Tese de Doutorado Acadêmico, 22/2025/453, PPGED				
Data:	Trinta de julho de dois mil e vinte e cinco	Hora de início:	14:05	Hora de encerramento:	17:00
Matrícula do Discente:	12113EDU008				
Nome do Discente:	CLEBERSON PINELLI RIBEIRO				
Título do Trabalho:	"A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA SEGUNDO A ETICIDADE E PEDAGOGICIDADE DO CONFLITO"				
Área de concentração:	Educação				
Linha de pesquisa:	História e Historiografia da Educação				
Projeto de Pesquisa de vinculação:	"Antropologia e educação: uma análise das articulações entre subjetividade e educação a partir da fenomenologia"				

Reuniu-se no Anfiteatro/Sala 1G145, Campus Santa Mônica, da Universidade Federal de Uberlândia, a Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-graduação em Educação, assim composta: Professores Doutores: Gercina Santana Novais - UNIUBE; Manoel Messias de Oliveira - UFCAT; Armindo Quillici Neto - UFU; Igor Silva Alves - UFU e Márcio Danelon - UFU, orientador(a) do candidato.

Iniciando os trabalhos o presidente da mesa, Dr. Márcio Danelon, apresentou a Comissão Examinadora e o candidato, agradeceu a presença do público, e concedeu ao Discente a palavra para a exposição do seu trabalho. A duração da apresentação do Discente e o tempo de arguição e resposta foram conforme as normas do Programa.

A seguir o senhor presidente concedeu a palavra, pela ordem sucessivamente, aos examinadores, que passaram a arguir o candidato. Ultimada a arguição, que se desenvolveu dentro dos termos regimentais, a Banca, em sessão secreta, atribuiu o resultado final, considerando o candidato:

Aprovado(a).

Esta defesa faz parte dos requisitos necessários à obtenção do título de Doutor.

O competente diploma será expedido após cumprimento dos demais requisitos, conforme as normas do Programa, a legislação pertinente e a regulamentação interna da UFU.

Nada mais havendo a tratar foram encerrados os trabalhos. Foi lavrada a presente ata que após lida e achada conforme foi assinada pela Banca Examinadora.



Documento assinado eletronicamente por Márcio Danelon, Professor(a) do Magistério Superior, em 30/07/2025, às 17:28, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por Armindo Quillici Neto, Professor(a) do Magistério Superior, em 31/07/2025, às 09:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por Gercina Santana Novais, Usuário Externo, em 31/07/2025, às 12:35, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por Igor Silva Alves, Professor(a) Substituto(a) do Magistério Superior, em 31/07/2025, às 13:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



Documento assinado eletronicamente por Manoel Messias de Oliveira, Usuário Externo, em 31/07/2025, às 15:26, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015.



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://www.sei.ufu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0 informando o código verificador 6530136 e o código CRC FE7170C1.

AGRADECIMENTOS

Ao Autor da vida

Aos que disseram sim à minha vida:

Maria Ivone e Ramiro Neto

Ao que me despertou,

Ao que cuida dos meus sonhos,

Ao que me encoraja,

Ao que podia ter ido e decidiu ficar:

Bruno Borges

Ao que me ensina até mesmo no silêncio:

Hélio Soares Silva

Aos que me deram o privilégio de sentir o que é ser neto depois dos 30 anos:

Elifas Ribeiro Sobra

In memoriam: Etelvina Rosa de Jesus

Ao que deu vida àquele que cuida dos meus sonhos:

In memoriam: Reginaldo Aparecido Borges

Ao que aceitou conduzir-me nesta jornada:

Márcio Danelon

Aos meus professores

Aos que passaram e não fizeram morada,
mas deixaram seu cheiro.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)

“Desapareceu”
(Buber, 1982a, p.38).

RESUMO

Ribeiro, Cleberson Pinelli. **A mediação pedagógica segundo a eticidade e pedagogicidade do conflito**. 2025. (Tese de doutorado) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, 2025.

A tese investiga o papel do conflito no contexto educacional, problematizando a visão tradicional que o associa à indisciplina e violência, em contraposição a uma perspectiva que o reconhece como elemento constitutivo e potencializador da prática pedagógica. Seu objetivo central é demonstrar que o conflito possui uma pedagogicidade e uma eticidade intrínsecas, capazes de transformá-lo em oportunidade educativa, sustentando essa tese a partir da filosofia dialógica de Martin Buber. O conceito de pedagogicidade é expandido a partir da noção proposta por Raic (2015), que a entende como um processo contínuo de devir-pedagogo. Já a eticidade é interpretada como a potência do indivíduo em constituir-se sujeito ético. Em conjunto, a pedagogicidade e a eticidade do conflito emergem como pilares fundamentais para a orientação de uma perspectiva educacional dialógica e potencialmente transformadora. Metodologicamente, a pesquisa combina análise documental de registros escolares com revisão bibliográfica de literatura, abrangendo produções acadêmicas sobre mediação pedagógica e conflito. Os resultados obtidos reforçam que a mediação não se configura como técnica de controle, mas como fenômeno emergente do encontro dialógico entre sujeitos, inspirada na filosofia de Martin Buber. Com isso, pode-se dizer que a investigação consolidou a eticidade como formação contínua e integral e a pedagogicidade como devir permanente, superando visões normativas e reducionistas do conflito. Enfim, acredita-se que contribuições desta pesquisa se situam nos planos teórico, metodológico e prático, ao tomar o conflito como elemento formativo, e abrindo perspectivas para investigações futuras sobre a mediação pedagógica em contextos diversos.

Palavras-chave: mediação pedagógica; conflito; pedagogicidade; eticidade.

ABSTRACT

The dissertation titled "Pedagogical Mediation According to the Ethics and Pedagogicality of Conflict" explores the role of conflict in educational settings. The central aim of this research is to demonstrate that conflict inherently possesses pedagogical and ethical qualities, transforming it into an educational opportunity. This argument is grounded in Martin Buber's dialogical philosophy. The definition of pedagogicality is expanded based on Raic's (2015) concept, which views it as a continuous process of becoming a pedagogue. Ethics is understood as the individual's capacity to become an ethical subject, which involves moving beyond personal desires and immediate interests; this is closely linked to the idea of mediation. The dissertation advocates for a shift from viewing conflict in pedagogy to developing a pedagogy of conflict. Within this framework, both pedagogy and the ethics of conflict emerge as essential pillars for a dialogical and transformative educational model. Methodologically, the research combines documentary analysis of school records with a literature review that includes academic works on pedagogical mediation and conflict. The findings reveal that mediation is not merely a control technique but rather an emergent phenomenon arising from the dialogical interactions between individuals, consistent with Buber's philosophy. The theoretical investigation establishes ethics as a continuous process of ethical formation and pedagogicality as a perpetual journey of development, thereby overcoming narrow and reductionist views of conflict. The documentary analysis further disclosed that school practices often adhere to punitive and fragmented conceptions, which are far removed from the proposed dialogical perspective. The contributions of this research are theoretical, methodological, and practical, as it integrates conflict as a formative element and paves the way for future research on pedagogical mediation in various contexts.

Keywords: pedagogical mediation; conflict; pedagogicality, ethics.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 -	Fragmento de registro de ocorrência n. 1	26
Figura 2 -	Postagem de um estudante sobre advertência escolar	28
Figura 3 -	Fragmento da ata de Registro do Conselho de Classe 1º bimestre	30
Quadro 1 -	Pesquisa BDTD: conflito escolar (2006 a 2021)	37
Figura 4 -	Fragmento do Regimento Escolar 1	56
Figura 5 -	Fragmento do Regimento Escolar 2	57
Figura 6 -	Fragmento de registro de ocorrência n. 2	80
Figura 7 -	Fragmento de registro de ocorrência n. 3	81
Figura 8 -	Fragmento de registro de ocorrência n. 4	81
Figura 9 -	Fragmento de registro de ocorrência n. 5	82
Figura 10 -	Fragmento de registro de ocorrência n. 6	83
Figura 11 -	Fragmento de registro de ocorrência n. 7	98
Figura 12 -	Fragmento de registro de ocorrência n. 8	98
Figura 13 -	Fragmento de registro de ocorrência n. 9	109
Figura 14 -	Fragmento de registro de ocorrência n.10	122
Figura 15 -	Fragmento do Projeto Político Pedagógico n. 1	164

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BTDT –	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC –	Base Nacional Comum Curricular
ECA –	Estatuto da Criança e do Adolescente
DCN –	Diretrizes Curriculares Nacionais
FDE –	Fundação para o Desenvolvimento da Educação
LDB –	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
PPP –	Projeto Político-Pedagógico
SAR-COV-2 –	Síndrome Respiratória Aguda Grave por Coronavírus 2
SE –	Secretaria de Educação (por exemplo, Resolução SE 19/2010)

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	DO CONFLITO NA PEDAGOGIA A UMA PEDAGOGIA DO CONFLITO	25
2.1	As percepções do conflito escolar	26
2.2	Conflito escolar e conflito no plural	31
2.3	O conflito como objeto de estudo da produção acadêmica educacional	36
3	SUBSÍDIOS A PEDAGOGICIDADE E ETICIDADE DO CONFLITO	52
3.1	Ética e deontologia educacional	55
3.2	Ética e eticidade	60
3.3	Ética e educação	64
3.4	Dois antecedentes históricos para compreender o conflito: Hobbes e Rousseau.....	67
3.5	Ética no pensamento de Martin Buber	78
3.6	Martin Buber e a pedagogia do conflito: uma leitura ou uma interpretação ou a construção de uma interpretação	86
4	ELEMENTOS DA FILOSOFIA DE MARTIN BUBER PARA A ELABORAÇÃO DO CONCEITO DE MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA	93
4.1	Conversação genuína	107
4.2	Diálogo, monólogo e silêncio	111
4.3	A mediação e a experiência do diálogo; e o diálogo como uma ferramenta para a compreensão mútua entre as pessoas	115
4.4	O diálogo autêntico, o diálogo técnico e o monólogo disfarçado de diálogo	118
4.5	Movimento básico dialógico; movimento básico monológico e Unidade verdadeira	123
4.6	A natureza do Eros	129
4.7	Na crise do homem duas coisas são postas em questão: a pessoa e a verdade	131
4.8	O inter-humano	135
4.9	Comunicação e o conhecimento íntimo de um homem	139
5	A MEDIAÇÃO NECESSARIAMENTE PEDAGÓGICA DO CONFLITO ...	146
5.1	A mediação, o conflito e o entrelaçamento com Buber	147
5.2	A função educadora	149
5.3	Comunidade e comunidade educativa	152
5.4	Sínteses de Buber e seus possíveis cruzamentos com os termos mediação, conflito,	

	pedagogicidade e eticidade	166
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	172
	REFERÊNCIAS	176

1 INTRODUÇÃO

Pode-se dizer que a pedagogia é, por natureza, mediadora. A palavra 'pedagogia' tem origem no termo grego '*paidagōgia*', formado pela junção de '*paidos*' (criança) e '*ágōgos*' (aquele que conduz). Originalmente, o termo referia-se à pessoa que acompanhava e conduzia a primeira educação das crianças na Grécia Antiga, ou seja, que mediava a inserção dos indivíduos jovens na vida comum na transição do domínio doméstico para o público. Em sentido amplo, a pedagogia envolve a compreensão dos processos de ensino, a relação entre o educador e o educando, a seleção e organização dos conteúdos educacionais, além do desenvolvimento de estratégias de ensino que promovam o aprendizado efetivo. Contemporaneamente, pode-se dizer que a pedagogia é o campo do saber que se dedica ao estudo da educação, buscando compreender como as pessoas aprendem, como os conhecimentos são transmitidos e como a prática educativa pode ser melhorada para promover um desenvolvimento integral e significativo dos indivíduos.

Complementarmente, vale destacar a perspectiva apresentada por Foucault (2010), de que a filosofia emerge como resultado de uma deficiência ou limitação da pedagogia grega. De acordo com essa visão, a educação dos jovens na Grécia, concentrada nas mãos dos pedagogos, tinha como objetivo principal formar moralmente a população, proporcionando-lhes as condições necessárias para uma vida adulta plena. Nesse contexto, para alguns, o pedagogo era visto como o guia das almas jovens, responsável por inculcar os valores daquela sociedade (Manacorda, 2010). No entanto, para outros, essa abordagem representava uma restrição à criação de um espírito livre e de uma personalidade ativa, essenciais para lidar com assuntos relacionados aos negócios e à política. Independentemente das opiniões divergentes, é indiscutível que, no mundo antigo, a pedagogia ocupou um papel fundamental na educação dos jovens e foi uma peça indispensável no cuidado das crianças pertencentes à aristocracia daquela época. Portanto, na Antiguidade, a pedagogia e a filosofia estavam intimamente relacionadas, ainda que desempenhassem papéis distintos na educação dos jovens por um problema de finalidade.

Se, por um lado, a pedagogia grega, especialmente entre os séculos V e IV a.C., era responsável pela educação moral e física dos jovens, seu papel principal era inculcar valores morais e transmitir conhecimentos práticos que seriam essenciais para a vida adulta na polis (o mundo da política), como habilidades atléticas, música e retórica (Manacorda, 2010). Por outro, a filosofia na Grécia Antiga consistia no desenvolvimento do indivíduo inserido na sua realidade por meio do exercício do pensamento, envolvendo questionamentos profundos sobre a existência, a natureza da realidade, a ética, a política e muitos outros temas.

Nessa direção, a ideia de mediação é igualmente importante tanto na pedagogia quanto na filosofia. A diferença é que na primeira essa característica é indispensável, enquanto que na segunda ela pode assumir configurações múltiplas, como a sutileza, a negação ou até mesmo a necessidade. Sócrates, por exemplo, não se apresenta como mestre e, portanto, abdica-se da condição de mediador, mas é plausível que ele desempenhasse uma certa mediação entre o não saber e o saber que o seu interlocutor alcançava ou que a alma dele se lembrava, ainda que em segundo plano.

Dentre os variados sentidos que a mediação pedagógica pode ter, em comum, todos eles parecem se apoiar na função ou relação que pode ser estabelecida para influir, inspirar, promover e sugerir ações diante os diferentes aspectos do itinerário educativo. Pode-se dizer que a mediação pedagógica é um tema da moda em matéria educacional, sendo registrada na literatura e até mesmo nos documentos oficiais de políticas públicas. Tradicionalmente, ela é herdeira das concepções progressistas responsáveis pela centralidade da educação na experiência da aprendizagem e reflete o desenvolvimento de tendências pedagógicas que procuram deslocar a preocupação da pedagogia com o ensino e levam-na a assumir uma atenção maior sobre os processos individuais de aprendizagem, segundo a influência da psicologia e da sociologia. Contudo, especialmente nas últimas décadas do século XX e em diante, a abordagem desse tema tem se ancorado essencialmente em pesquisas práticas, que por sua vez, se desdobram em metodologias de ensino, guias e referenciais, o que não deixa de ter sua importância, além de ser reflexo das áreas que influenciam essa abordagem, mas evidenciam a necessidade de uma atenção acerca dos referenciais que têm alimentado esse desenvolvimento do tema. Ou seja, há, ao

mesmo tempo, um amplo esforço em tornar aplicável a mediação pedagógica e uma carência em identificar suas ligações históricas, seus princípios filosóficos, de modo que é possível falar de mediação pedagógica sem qualquer conexão, como se ela fosse uma invenção instantânea a cada vez que é tomada como objeto de um material ou política educacional.

Nessa direção, pode-se dizer que a pesquisa é resultado dessa sensação, só que sentida do lado de dentro. No período de 2018 a 2020, foi realizada uma investigação no âmbito do mestrado, movida em grande parte, por esse sentimento comum de tentar compreender a mediação pedagógica como um fenômeno intraescolar, efetivo e objetivo para a resolução dos conflitos escolares. Naquela altura, já se tinha consciência de que havia a predominância do senso comum que imprimia ao termo uma condição negativa. Essa pesquisa foi movida por questões como: i) Quais as concepções de mediação pedagógica na produção acadêmica, dissertações e teses, no período de 2014 a 2018? ii) Quais autores são mais citados para definir mediação pedagógica nas dissertações e teses analisadas no período de 2014 a 2018? iii) Considerando a abordagem da pesquisa desenvolvida - que elegeu o tema dos conflitos escolares como intrínsecos ao itinerário educativo - seria possível propor a mediação pedagógica como prática formativa?

Portanto, na investigação anterior, pretendeu-se alçar a mediação pedagógica à condição de elemento fundamental da prática educativa. Quanto a isso, naquele momento, a dificuldade se revelou em não ser possível identificar uma fundamentação capaz de conceituar o termo, tanto pela natureza da pesquisa desenvolvida, que tinha um caráter prático, ou seja, dispondo de ferramentas de análise não favoráveis a este tipo de abordagem, quanto pela escassez referencial nos trabalhos analisados.

Quanto ao aspecto, da dificuldade em conceituar a mediação pedagógica, paradoxalmente, ainda que não fosse possível delinear as matrizes do pensamento que fundamentam as produções acadêmicas acerca do tema, algumas pistas eram reveladas nesses próprios trabalhos a partir da ocorrência de nomes reconhecidos na área educacional, como Paulo Freire (1921-1997), Moacyr Gadotti, Pierre Bourdieu (1930-2002) e outros que ainda pouco circulam no país como, Reuven Feuerstein (1921-2014) e Gérard Guillot, indicando como a ideia de que a

pedagogia é, por excelência mediadora, pode ser o ponto de partida para a compreensão do conceito de mediação.

Assim, chegou-se à conclusão de que parte considerável dos trabalhos, embora com temáticas diversificadas, apoiam-se nas teorias crítico-dialéticas, numa perspectiva freiriana e/ou histórica-cultural, principalmente os estudos de Vygotsky e Leontiev. Em outra direção, também chamou atenção a circulação do pensamento de Feuerstein, influenciado por Piaget, em parte das produções acerca da mediação pedagógica, sobretudo, em matéria de educação especial e didática. Contudo, essas indicações nem sempre refletiam uma filiação evidente, de modo que, não poucas as vezes, foi possível localizar elementos conflitantes na definição da mediação pedagógica.

Além do aspecto teórico, aquela pesquisa visava atingir a prática pedagógica e, com isso, foram realizadas análises de materiais a fim de tornar contextualizadas as formas como a mediação e o conflito eram tomados no espaço escolar.

A pesquisa teve, para tanto, como *corpus*, os estudos acerca da mediação pedagógica realizados no âmbito da pesquisa acadêmica, bem como, na produção escolar de registros acerca da percepção do conflito e possíveis práticas mediadoras, durante o ano de 2019. No campo da produção acadêmica foram pesquisadas, especificamente, teses de doutorado; no escolar, os registros consistiram em livros de ata; registro de ocorrência escolar; Projeto Político Pedagógico (PPP); o Regimento Escolar; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Lei nº 8.069 (Brasil, 1990), de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA).

Para a análise da prática, levou-se em consideração que os documentos “não são apenas uma fonte de informação contextualizada, mas surgem num determinado contexto e fornecem informações sobre esse mesmo contexto” (Lüdke; André, 1986, p. 86), o que favoreceu uma leitura transversal dos documentos.

Na oportunidade, a partir do livro de advertência de uma escola pública, a produção do *corpus* da pesquisa analisou os registros do Ensino Fundamental II, observando as turmas com maior ocorrência de menções a conflitos de diferentes tipos. Após o levantamento, procedeu-se à análise do livro de advertência do 9º ano, por este concentrar o maior número de frequências ao termo buscado.

Como metodologia de análise documental a pesquisa baseou-se em André Cellard (2012), que orienta para a construção de uma análise preliminar, formada a partir da organização de um quadro teórico¹ com cinco dimensões, a saber:

- a) o contexto;
- b) o autor ou autores;
- c) a autenticidade e a confiabilidade do texto;
- d) a natureza do texto;
- e) os conceitos e a lógica interna do texto.

O autor afirma que após essa análise preliminar, em que o pesquisador contempla, à vontade, o material selecionado, com idas e vindas, para então proceder a uma reconstrução, será possível conseguir uma interpretação coerente, baseando-se na temática ou questionamento inicial que, a partir de então, pode modificar-se ou enriquecer-se. Feito isso, o método orienta o pesquisador a “[...] localizar os textos pertinentes e avaliar a sua credibilidade [...]” e “[...] compreender adequadamente o sentido da mensagem e contentar-se com o que tiver à mão” (Cellard, 2012, p. 303).

Posto isso, para a análise² dos livros de advertências, foi criado um quadro contendo as categorias: os temas; o contexto e interpretação do pesquisador. Para os temas foram elencadas as temáticas sugeridas pelo texto com vistas aos objetivos da pesquisa e questões norteadoras, a saber: mediação; deveres da família; objetivo da reunião; relação escola e família e, por fim, diálogo. Cabe destaque para o fato de que a interpretação dos dados deu-se considerando os temas e o contexto de produção, além da leitura prévia do Regimento Escolar e do Projeto Político Pedagógico da escola em questão.

¹ Anexo A.

² A abordagem proposta por Ludke e André (1986) para a análise de conteúdo envolve a criação de uma Unidade de Análise, dividida por eles em duas categorias: a unidade de registro e a unidade de contexto. No que diz respeito à unidade de análise, os pesquisadores têm a opção de selecionar segmentos específicos do conteúdo para examinar, podendo determinar a frequência de ocorrência de palavras, tópicos, temas, expressões, personagens ou itens específicos no texto. Alternativamente, podem utilizar um contexto particular como base para a análise, considerando não apenas a frequência, mas também a natureza do problema, o arcabouço teórico e as questões específicas da pesquisa ao escolher o método de codificação apropriado. Ludke e André (1986) salientam que o processo de análise de dados qualitativos requer um alto grau de rigor intelectual e dedicação. Eles enfatizam que não se deve buscar uma forma mais correta ou superior de conduzir a análise, mas sim focar a sistematização e a coesão do esquema adotado, de acordo com os objetivos do estudo.

Ao concluir aquela pesquisa, seus resultados trouxeram um conjunto de considerações acerca da mediação pedagógica e também do conflito, mas suscitaram uma série de novos problemas que merecem ser colocados em novos cenários, outros enredos e até mesmo com outra narração. Diante disso, esta pesquisa de doutorado, se dedicou a investigar por meio da filosofia e da história da educação as condições de emergência da mediação pedagógica como elemento central da prática educativa, mas fez isso a partir de uma perspectiva pouco presente nos usos do termo em questão: interessou a esta pesquisa partir dos princípios de eticidade e pedagogicidade do conflito. Em linhas gerais, ao propor a abordagem que vai do conflito na pedagogia a uma pedagogia do conflito, pretendeu-se indicar que essa perspectiva vai além do conflito escolar, que geralmente é visto como expressão de indisciplina e violência na escola. Sendo assim, considerou-se a relação entre conflito e pedagogia, não de forma antagônica, mas convergente, sob a forma de uma pedagogia do conflito que requer uma reflexão sobre o ambiente escolar não como um solucionador de conflitos isolados, mas sim como aquele que reconhece a origem e não apenas o sintoma aparente. Em síntese, na formação, há continuamente a presença de conflitos e, esses, ao contrário de serem impeditivos da experiência educativa, podem ser seus impulsionadores. Desse modo, o conflito manifesta-se não apenas nas relações interpessoais, mas também na relação do indivíduo com o conhecimento, especialmente quando ele se depara com algo que ainda não compreende. Nesse momento de crise, o desconforto gerado pela dúvida atua como um impulso para a aprendizagem.

Ao elencar alguns dos desafios da educação no mundo contemporâneo, certamente, a mediação pedagógica pode ser relacionada a eles, ainda que com intensidade variada. Por exemplo: quando se fala no acesso igualitário à educação, sabe-se que ainda existem disparidades significativas no acesso à educação de qualidade entre diferentes grupos sociais, regiões e países. Garantir que todos os indivíduos tenham igual oportunidade de receber uma educação adequada é um desafio crucial e passa pela necessidade de incluir uma dimensão mediadora da prática educativa para que ela não seja excludente assim como o seu entorno.

Quanto ao ensino, defende-se que, além do acesso, haja qualidade do ensino. Isso envolve o desenvolvimento de currículos relevantes, métodos de

ensino eficazes, formação adequada e valorização profissional de professores e infraestrutura adequada nas escolas. Garantir que os alunos adquiram habilidades e conhecimentos relevantes para enfrentar os desafios do mundo atual é essencial e isso pode se dar segundo uma perspectiva mediadora da aprendizagem, das relações e da vida como um todo.

Outro ponto importante é a mediação que se exige entre a tecnologia e a educação. A rápida evolução da tecnologia apresenta tanto oportunidades quanto desafios para a educação. A integração de tecnologias educacionais pode melhorar ou, ao contrário, afastar a aprendizagem. A mediação, portanto, pode ser uma forma de questionar a divisão digital e promover a inclusão digital em um mundo cada vez mais tecnológico.

Na esteira da tecnologia, a educação se vê diante do dilema da falta de engajamento dos estudantes. Por isso, uma perspectiva mediadora pode repercutir na motivação dos estudantes e envolvê-los ativamente no processo de aprendizagem. A mediação pode promover a participação ativa dos estudantes, o pensamento crítico e a resolução de problemas, mas para isso, precisa compreender o que é a mediação e o lugar comum que ela exige para acontecer.

Além disso, como desafio da mediação, há a necessidade de incluir mais do que excluir. Garantir uma educação inclusiva para todos os estudantes, independentemente de suas origens étnicas, socioeconômicas, capacidades ou necessidades especiais, é um desafio importante e que corriqueiramente é evocado pela mediação pedagógica e, que precisa, portanto, ser ressignificado.

Assim, ao se colocar novamente o mesmo objeto, mas sob novas condições, a pesquisa partiu dos usos do termo mediação pedagógica, em que pesa, especialmente, o fato de ser esta expressão recorrente no discurso pedagógico, seja na produção teórica, seja na experiência prática e chegou à necessidade de problematizar uma eticidade e uma pedagogicidade do conflito. Nessa direção, a pedagogia é assumida a partir dos múltiplos conflitos relacionados à prática educativa, isto é, dando abertura para se pensar na potencialidade de compreender os conflitos, mas de forma ativa e não apenas repressiva ou reativa. Para este fim, indicou-se um cenário que caminha para a tradição histórico-filosófico-pedagógica que forneceu elementos ou mesmo conceitos para a mediação pedagógica, contribuindo para a potência conceitual do termo.

A partir da necessidade de se recolocar a questão do conceito de mediação pedagógica, esta pesquisa se propôs a localizar elementos que pudessem sustentar a tese de que há uma pedagogia do conflito em contraposição ao sentido corriqueiro que o termo conflito é empregado no campo educacional. A tese apoia-se no argumento de que o conflito apresenta componentes de uma pedagogicidade e eticidade. Secundariamente, a pesquisa se dedica a compreender o sentido de mediação pedagógica como diagnóstico, uma máxima recorrente quando o tema é o conflito, para propor uma abertura conceitual a partir de formas de interação com o termo em questão.

Em linhas gerais, a mediação pedagógica, por vezes, é utilizada como mero sinônimo de interação, diálogo, apoio pedagógico etc. Ainda que qualquer um desses sentidos possa compor o conceito, percebeu-se a carência em encontrar neles uma filiação, uma origem ou um estatuto etimológico, capaz de fornecer uma consistência conceitual.

Diante de tal cenário, em que prevalece a sensação de espontaneísmo diante do conceito de mediação pedagógica, esta pesquisa procurou estabelecer um itinerário em que fosse possível localizar a emergência de uma ou mais correntes que pudessem fundamentar as escolhas em torno dos usos a que a mediação pedagógica são comumente submetidos. Assim, o recurso à filosofia da educação se apresentou indispensável a fim de promover uma análise capaz de localizar ao longo da tradição educativa, os subsídios do conceito em questão.

Além disso, ao recolocar a questão da mediação pedagógica diante dos conflitos escolares, torna-se relevante também revisitar o material utilizado na pesquisa de mestrado para, tendo-o como suporte, não perder de vista a necessidade de se articular a reflexão teórica à prática escolar cotidiana. Por isso, uma nova análise se fez necessária, mas se beneficiando de novas ferramentas. Outro fator que justifica a manutenção do *corpus* documental é que ele se mantém atual e capaz de ser revisitado, pois, além de ser amplo, apresenta uma plasticidade que pode resultar em novas fontes para a análise. Há ainda de se registrar, que devido ao período mais grave da pandemia de SAR-COV-2, inicialmente chamada de Covid-19, as escolas tiveram suspensas suas atividades presenciais e a mediação pedagógica, bem como os conflitos escolares foram redimensionados, assumindo formas inéditas e consequências ainda não mensuradas, fazendo com

que, para serem enfrentados, seja necessária uma maior compreensão do acontecimento, o que talvez, venha com o tempo, com o distanciamento daquele fatídico período.

Ao cabo da atual pesquisa, a expectativa é que seja possível asseverar que o conflito é pedagógico, ou seja, o conflito é educativo e que, portanto, não há motivo para se eximir dele ou do debate em torno dele. Ao mesmo tempo, se o conflito é pedagógico e a pedagogia é uma prática que deve se pautar por algum princípio, entende-se que esse princípio deve ser ético e, essa ética, apresentada, ao mesmo tempo, como orientadora e sensível ao princípio do diálogo, o que a aproxima, em nossa perspectiva conceitual, das reflexões de Martin Buber (1878-1965), de modo que seja possível então provocar ou propor uma perspectiva pedagógica ética e estética e, obviamente, política, capaz de incluir o conflito com uma dimensão inseparável da educação.

O lugar de Martin Buber na pesquisa em questão se destaca, em nossa interpretação pela sua significativa contribuição filosófica e pedagógica no que tange à compreensão da relação dialógica e da intersubjetividade como elementos essenciais para a prática da mediação pedagógica. Nesse sentido, algumas de suas obras como *Eu e Tu*, *Do diálogo e do dialógico* e *Da função educadora*, estabelecem uma abordagem ontológica e ética que ressalta a importância do encontro autêntico entre os sujeitos como base para construções significativas no contexto educativo.

Ao adotar os princípios buberianos, a pesquisa busca embasar a prática da mediação pedagógica. A abordagem de Buber ressoa na concepção da educação como um ato de encontro e construção de conhecimento, enfatizando a importância da intersubjetividade e da interação dialógica como elementos essenciais para o desenvolvimento integral dos indivíduos envolvidos no contexto educativo.

A filosofia de Buber é particularmente iluminadora ao proporcionar localizar elementos que sustentem a tese de uma pedagogia do conflito. O conflito, em sua visão, não é algo a ser evitado, mas uma realidade das relações humanas que pode ser educativamente valiosa. A abordagem buberiana do diálogo autêntico implica que os conflitos podem ser momentos privilegiados para o aprendizado, pois têm potencial para forçar os indivíduos a confrontarem suas próprias limitações e a se abrirem para a perspectiva do outro. Nesse contexto, a pedagogia do conflito

emerge como uma prática educativa que reconhece o valor formativo das discordâncias e divergências, promovendo o desenvolvimento de habilidades críticas e reflexivas

Assim sendo, a filosofia de Martin Buber fornece um conjunto de conceitos e princípios que permitem problematizar e reavaliar o conflito no contexto educacional. Por meio de sua ênfase na genuinidade das relações, no diálogo autêntico e na importância do conflito como oportunidade educativa, Buber oferece uma base teórica que pode ser utilizada para alcançar os objetivos propostos, ressignificando o conflito em um elemento pedagógico essencial e eticamente orientado.

Além do mais, para esta pesquisa, levou-se em consideração o conceito de *compreensão* elaborado no interior da filosofia existencialista, que encontra em Martin Heidegger (1889-1976) o sentido de que “qualquer esclarecimento que o homem possa obter sobre as determinações da existência é um compromisso (uma decisão ou uma escolha) com tal determinação” (Abbagnano, 2007, p.160). Diante disso, a compreensão do conflito no campo da educação exige a admissibilidade do sujeito implicado àquilo que se coloca a conhecer, o que em outras palavras, é o mesmo que considerar a necessidade de se perceber envolvido com o tema proposto.

Com isso, o texto em questão é apresentado a partir da seção 2 até seção 5, de modo a promover o desenvolvimento do problema da mediação pedagógica em suas três esferas e segundo a interação entre elas: o eu, o outro e o mundo; o Eu como finalidade educativa, pois, objetivamente, a educação visa o indivíduo; o Outro, pois sem ele, não há um Eu, uma vez que o indivíduo ocupa, continuamente, esses dois pólos. E, o mundo, razão que possibilita a existência tanto do Eu quanto do Outro.

A seção 2, intitulado *Do conflito na pedagogia a uma pedagogia do conflito*, estabelece como objetivo problematizar como a educação reconhece o conflito como algo estranho e até oposto às questões de ensino e aprendizagem, ao passo que é apresentada uma gama de conceituações possíveis ao problema educativo em relação à mediação e ao conflito. Para tanto, recorreu-se aos bancos de dados que armazenam dissertações e teses, em função de localizar na literatura educacional, as variadas formas de incursão ao tema da mediação pedagógica,

procurando estabelecer regularidades entre elas, de modo a sustentar ou não o ponto de partida, no caso a pesquisa anterior no âmbito do mestrado, de que a falta de clareza quanto ao referencial teórico sobre a questão favorece a ausência ou obscuridade de entendimento sobre o conceito, ao mesmo tempo em que coloca como fundo comum uma negatividade de origem a ele. A metodologia adotada permitiu uma ampla exploração das diferentes visões sobre o conflito na pedagogia e a transição para uma pedagogia do conflito, contribuindo para compreensão e crítica desse tema na prática educacional.

Desse modo, propôs-se uma reflexão sobre a concepção tradicional do conflito no contexto educacional e a transição para uma abordagem mais ampla e transformadora, centrada na pedagogia do conflito. Por meio de uma análise crítica e contextualizada, buscou-se problematizar a visão do conflito como algo negativo e disruptivo, apresentando a pedagogia do conflito como uma perspectiva que reconhece a complexidade das interações sociais e educativas.

A pedagogia do conflito, proposta inicialmente por Moacir Gadotti (1989), propõe uma abordagem educacional que reconhece o conflito como uma característica da vida em sociedade e da prática pedagógica. Para assim, por meio do diálogo, da reflexão e da mediação, buscar a transformação dos conflitos em oportunidades de aprendizagem, crescimento pessoal e construção de relações mais justas e igualitárias. Essa abordagem valoriza a autonomia, a resolução pacífica de conflitos e a promoção de uma cultura de diálogo e cooperação no ambiente educacional.

Na revisão bibliográfica realizada acerca do termo conflito, diversos autores se destacam por suas significativas contribuições para o estudo do conflito e sua aplicação na prática educacional. Entre os autores referenciados destacam-se Paulo Freire, Miguel Arroyo, Xesús Jares (1945-2008), Álvaro Chrispino e José Vicente Tavares dos Santos.

Na sequência, em *Subsídios a pedagogicidade e eticidade do conflito*, é possível depreender elementos que sustentam a abordagem proposta para a compreensão do conflito como uma dimensão da educação, exigindo, para tanto, uma reviravolta no campo educacional diante de uma questão até então tomada como limite. Ao revelar as dimensões estética e ética do conflito, a filosofia da educação contribui para um novo ponto de partida, inclusive, em sintonia com as

exigências da educação contemporânea, que se pautam pela democracia, o direito à diversidade e a inclusão.

Diante disso, problematizar a eticidade e a pedagogicidade do conflito encontra respaldo na distinção buberiana entre as relações Eu-Tu e Eu-Isso. Buber propõe que a relação Eu-Tu é aquela em que os indivíduos se reconhecem mutuamente como seres plenos, possibilitando uma interação autêntica e ética. Em contrapartida, a relação Eu-Isso é aquela em que o outro é tratado apenas como um objeto, um meio para alcançar um fim, o que desumaniza a interação. Assim, o conflito, quando inserido em uma relação Eu-Tu, torna-se uma oportunidade pedagógica para o crescimento e a compreensão mútua, pois envolve um diálogo genuíno em que ambas as partes são respeitadas e ouvidas. Por outro lado, quando o conflito ocorre em uma relação Eu-Isso, ele tende a ser desagregador, uma vez que falta a dimensão ética do reconhecimento mútuo. Dessa forma, a eticidade do conflito se manifesta na medida em que ele é abordado como um meio de aprofundar a relação interpessoal e não como um embate destrutivo.

Ao asseverar que o conflito é pedagógico, a filosofia de Buber reforça a ideia de que o conflito pode ser educativo. Dessa forma, ele argumenta que a educação deve preparar os indivíduos para a vida em comunidade, o que inclui a capacidade de lidar com conflitos de maneira ética e construtiva. Isto é, se a pedagogia é uma prática orientada por princípios, esses princípios, segundo Buber, devem ser fundamentados no diálogo autêntico e na relação Eu-Tu. Assim, a ética do conflito é apresentada como uma ética do diálogo, em que a resolução de conflitos se dá por meio do reconhecimento mútuo e do respeito às diferenças, promovendo uma verdadeira comunhão entre os indivíduos.

Já na quarta e na quinta seção, denominado, respectivamente, *Elementos da filosofia de Martin Buber para a elaboração do conceito de mediação pedagógica* e *A mediação necessariamente pedagógica do conflito* é possível afirmar que a mediação pedagógica deve ser uma prática continuamente refletida, que se autoalimenta das relações de convívio e dos princípios de dignidade, alteridade e respeito.

Na seção 4, o conflito, depois de reabilitado e, tendo suas dimensões ética e estética reveladas, caminha para uma proposta de abertura ao tema e às intersecções necessárias colocadas pela educação atual. Aliás, educação que é

sempre atual, pois se faz sempre em um presente, pois, ao que tudo indica, é ao se pensar em uma educação para o futuro, que o conflito aparece como desvio, com interdição de uma ideia que se predestina realizar.

Para isso, a partir da filosofia de Buber, compreender o sentido de mediação pedagógica como diagnóstico é fundamental. O filósofo, por exemplo, destaca a importância do silêncio e da escuta profunda no processo dialógico, aspectos fundamentais para uma mediação eficaz. Nesse sentido, a mediação pedagógica, vista por esse prisma, não é apenas uma técnica de resolução de conflitos, mas uma forma de diagnóstico que revela as dinâmicas subjacentes às interações humanas. A partir dessa compreensão, a mediação pedagógica pode ser reconfigurada como um processo contínuo de descoberta e aprendizagem, em que o conflito é analisado não apenas como um problema a ser resolvido, mas como uma oportunidade para um entendimento mais profundo e uma transformação positiva das relações.

Em Buber, pode-se entender a mediação como um espaço ou um processo que permite a conexão entre duas pessoas, no qual o diálogo autêntico pode ocorrer. Essa mediação não é algo físico ou material, mas sim uma dimensão relacional que surge quando as pessoas se abrem para o encontro verdadeiro, sem barreiras de preconceitos, interesses egoístas ou instrumentalizações. A mediação, nesse sentido, é o que torna possível a relação 'Eu-Tu', em que o outro é percebido em sua totalidade e singularidade, e não como um objeto ('Isso').

Buber critica a tendência moderna de reduzir as relações humanas a meras interações utilitárias ou funcionais, em que o outro é visto como um meio para um fim (relação 'Eu-Isso'). A mediação, nesse contexto, é o que permite transcender essa objetificação, criando um espaço de reciprocidade e mutualidade. É por meio da mediação que o diálogo se torna possível, pois ela remove as barreiras que impedem o encontro autêntico.

Destaca-se que, em Buber, é possível encontrar reflexões que negam a existência ou necessidade da mediação. Essa aparente dualidade pode ser compreendida como uma distinção que reflete a complexidade das relações humanas e sua aplicação no contexto pedagógico. Por um lado, a mediação é essencial como um processo que supera barreiras e facilita o encontro autêntico entre os indivíduos. Por outro lado, em situações em que a conexão humana já é

imediate e plena, a mediação como um elemento externo ou intermediário torna-se desnecessária, pois a relação já se constitui como um diálogo autêntico e direto.

Sendo assim, a seção 5 ajuda a compreender que essa dualidade não representa uma contradição, mas sim uma complementaridade, na qual a mediação é entendida tanto como um processo ativo de superação de obstáculos quanto como uma condição intrínseca à relação dialógica, que emerge naturalmente quando os indivíduos estão plenamente presentes e abertos ao outro. Isso acontece quando os indivíduos estão plenamente presentes e abertos ao outro, reconhecendo-o em sua totalidade e singularidade, em uma relação do tipo 'Eu-Tu'. Nesse contexto, a mediação torna-se desnecessária porque a própria relação já é mediadora, ou seja, o diálogo e a conexão emergem naturalmente da interação, sem a necessidade de um processo adicional para facilitar o encontro. Essa dinâmica é característica de relações em que há uma profunda sintonia, confiança e reciprocidade, nas quais os indivíduos já transcenderam a lógica do 'Eu-Isso' e se encontram em um estado de comunhão e mutualidade.

Assim, ao longo deste texto, buscou-se explorar as nuances da mediação pedagógica a partir da filosofia de Martin Buber, destacando sua relevância para a educação e para a transformação do conflito em uma ferramenta de aprendizagem e crescimento. Nas seções que se seguem, serão abordados desde os fundamentos teóricos que sustentam a pedagogia do conflito até as práticas educativas que podem emergir dessa perspectiva, sempre com o intuito de promover uma reflexão crítica e propositiva sobre o tema. Diante disso, propõe-se ao leitor adentrar nessa discussão, explorando as intersecções entre filosofia, educação e mediação, e a refletir sobre como o diálogo autêntico e a relação 'Eu-Tu' podem inspirar uma prática pedagógica ética e inclusiva.

2 DO CONFLITO NA PEDAGOGIA A UMA PEDAGOGIA DO CONFLITO

Esta seção tem como objetivo problematizar as formas como a educação, tanto do ponto de vista da produção acadêmica, quanto do ponto de vista da experiência vivida, segundo alguns exemplos, entende e encara o conflito. Na maioria delas, o conflito aparece como algo estranho e até mesmo oposto às questões de ensino e aprendizagem. Para tanto, recorreu-se a consultas a bancos de dados da produção acadêmica para capturar a cena das possíveis conceituações empregadas na pesquisa educacional em relação à medição e ao conflito. Quanto à percepção experiencial da prática pedagógica, para exemplificar, foram utilizados alguns registros de documentos escolares, de modo a promover, entre ela e a literatura educacional especializada, uma certa regularidade, ou seja, localizar ecos de uma na outra e até que ponto são dissonantes ou convergentes.

Do conflito na pedagogia a uma pedagogia do conflito é mais do que um jogo de palavras, é a expressão da necessidade de se colocar o problema do conflito escolar em um outro lugar ou sob outras condições, de modo a promover uma compreensão que ultrapasse as urgências de tomada de decisões sem a devida reflexão em torno daquilo que estrutura, sustenta e perpassa os valores, as crenças e, portanto, define as formas de existência no ambiente educacional e o próprio entendimento do que é o conflito.

Como argumenta Michel Serres (1993, p.24),

O jogo da pedagogia nunca se efetua a dois, viajante e destino, mas a três. O terceiro lugar intervém aí tanto como o limiar da passagem. Ora, nem o iniciado, nem o iniciador, sabem muitas vezes qual o lugar ou o uso dessa porta. Um dia, em qualquer momento, cada um deles passa pelo meio desse rio límpido, numa situação estranha de mudança de fase, que se pode chamar sensibilidade, palavra que significa a possibilidade ou a capacidade em todos os sentidos.

Assim, espera-se, com esta seção, levantar um conjunto de questões que serão tratadas ao longo do trabalho, segundo os dois conjuntos de elementos analíticos produzidos para esta pesquisa: a produção acadêmica acerca do tema e o registro da vivência escolar do tema. Desse modo, acredita-se que o trabalho possa alcançar seu principal objetivo, que é a problematização sob outras bases,

da questão do conflito escolar e da possibilidade de mediação pedagógica para além de uma tarefa resolutiva.

2.1 As percepções do conflito escolar

O conflito escolar é uma regularidade do ambiente educacional. Ainda que sobre ele muito possa ser dito, pouco elucidativa parece ser a produção documental sobre ele. Em grande medida, o registro deixa escapar a experiência vivida na intensidade em que foi produzida, fazendo com que o escrito seja, no fim das contas, uma outra coisa que não aquilo que se procura analisar. No entanto, dadas as circunstâncias desta pesquisa, foi o acesso a esse material que tornou possível uma percepção mais próxima do que é chamado conflito escolar.

Figura 1 - Fragmento de registro de ocorrência n.01

Fragmento de registro de ocorrência n.01. O documento é um formulário com campos para 'RESPONSÁVEL' e 'CONTATO'. Abaixo, há uma seção para o relato da ocorrência, onde se lê:

nesta data mãe compareceu à escola para reclamar que filha tem sofrido bullying desde do começo do ano por um mesmo aluno, aluno este que estuda com a filha desde do ano de 2017. Mãe me pediu que por favor troque a filha de turma, se não for possível ela pedirá transferência pois filha relatou não estar frequentando mais.

Ass: [assinatura]

Fonte: Livro de Ocorrências 7°C (2019, p. 10).

A Figura 1 apresenta uma das ocorrências registradas em uma turma de 7º ano do Ensino Fundamental regular de uma escola pública. O registro em questão trata de uma mãe que reclamou que sua filha estava sendo vítima de bullying. No documento consta a presença direta e indireta de várias pessoas, a saber: a mãe, a filha, o estudante reclamado e o relator. Destaca-se que a única voz presente diretamente no texto é a da mãe e que o relator, que não tem o cargo identificado, mas que, provavelmente, desempenha algum cargo de autoridade na escola, não apresenta nenhum encaminhamento. Contudo, constata-se que a solicitação de transferência feita pela mãe não foi atendida, pois ao analisar as páginas seguintes do livro de ocorrências encontram-se diversos outros registros ao longo daquele ano, confirmando a presença da estudante na turma. No entanto, não é possível perceber por meio do documento se alguma ação foi proposta no sentido de mediar a situação, ao mesmo tempo não houve novo registro de reclamação similar.

Talvez, os elementos constantes na ocorrência apresentada não sejam suficientes para uma análise consistente do conflito em questão. Todavia, essa mesma insuficiência é capaz de evidenciar um cenário corriqueiro no ambiente escolar, que é a predominância de uma burocracia pedagógica, pautada na produção infindável de registros, muitos dos quais nunca mais são revisitados e que, além de ocupar prateleiras, dissemina padrões de subjetividade.

Nesse sentido, a pedagogia do conflito provavelmente foi aplicada, porém não é possível identificar se para a solução do conflito, ou, para a compreensão dos elementos que o circundam. A partir disso, é possível pensar que no ambiente escolar se faz muito para resolver um conflito, porém parece não ser afirmativo que a grande parte da gestão escolar e professores estejam preparados para, defrontar um conflito, e buscar nele a essência da pedagogicidade.

O conflito perpassa a história da humanidade, neste sentido não seria diferente pensar que ele está presente também no ambiente escolar. Os dilemas sugeridos pela eticidade e pedagogicidade do conflito aparecem, pela primeira vez, a partir da pesquisa sobre a mediação pedagógica como prática para a compreensão dos conflitos escolares, desenvolvida no âmbito do mestrado, em que foi possível perceber que, assim como o termo mediação ainda aparece com um protoconceito, por vezes, ficando a cargo do educador inferir o sentido da palavra em sua prática pedagógica, ou do pesquisador escolher a perspectiva teórica, de

modo que, em ambos casos, prevaleça os significados associados a problemas, ou seja, aqueles que precisam de soluções.

Não por acaso, um dos aspectos que tem alcançado relevância no debate escolar, mas também acadêmico e até mesmo o midiático, é o que diz respeito aos conflitos escolares. Comumente, esses conflitos estão centrados exclusivamente na figura do estudante, por exemplo: indisciplina; dificuldade de relacionamento interpessoal; ausência de assistência familiar; violência; falta de expectativa etc e se apresentam como fenômenos sem relação com outras dimensões da vida e da sociedade.

O presente estudo visa explorar algumas dimensões do conflito escolar registradas nos livros de ocorrência. Entretanto, destaca-se uma postagem em um site de ‘desabafos’ pela relevância de sua mensagem, a qual oferece subsídios para uma análise, considerando o objeto de estudo desta pesquisa.

Figura 2 – Postagem de um estudante sobre advertência escolar.



Fonte: Advertência [...] (2023).

O *post* expressa a inquietação de um estudante após receber uma advertência na escola e questiona como isso poderia afetar seu futuro na universidade. Aqui, tem-se um ponto de partida para uma reflexão sobre conflito, educação e perspectivas futuras. Ou seja, o *post* revela uma preocupação latente por parte do estudante em relação ao conflito que parece ter sido causado por ele mesmo.

Desse modo, a preocupação do estudante no tempo presente pode ser analisada como um reflexo imediato de um conflito pessoal e das possíveis consequências que ele pode acarretar. Ao expressar sua inquietação em relação à advertência recebida na escola e questionar como isso pode afetar seu futuro na universidade, ele demonstra uma consciência aguçada das implicações de seus atos no contexto educacional. Assim, a análise da preocupação dele fornece informações sobre sua percepção do conflito e suas estratégias de enfrentamento no ambiente escolar. De modo que, sua percepção do conflito revela seus valores, expectativas e atitudes em relação às normas e consequências no ambiente educacional. Essa preocupação pode indicar sua sensibilidade às regras institucionais, bem como sua compreensão das possíveis repercussões de suas ações. Além disso, a maneira como ele expressa essa preocupação, seja buscando informações sobre suas consequências futuras ou refletindo sobre suas próprias ações, fornece pistas sobre suas estratégias de enfrentamento diante de desafios escolares. Isso inclui sua capacidade de lidar com situações adversas, busca por soluções ou apoio adequado, e sua disposição para aprender com experiências passadas, visando seu desenvolvimento pessoal e acadêmico.

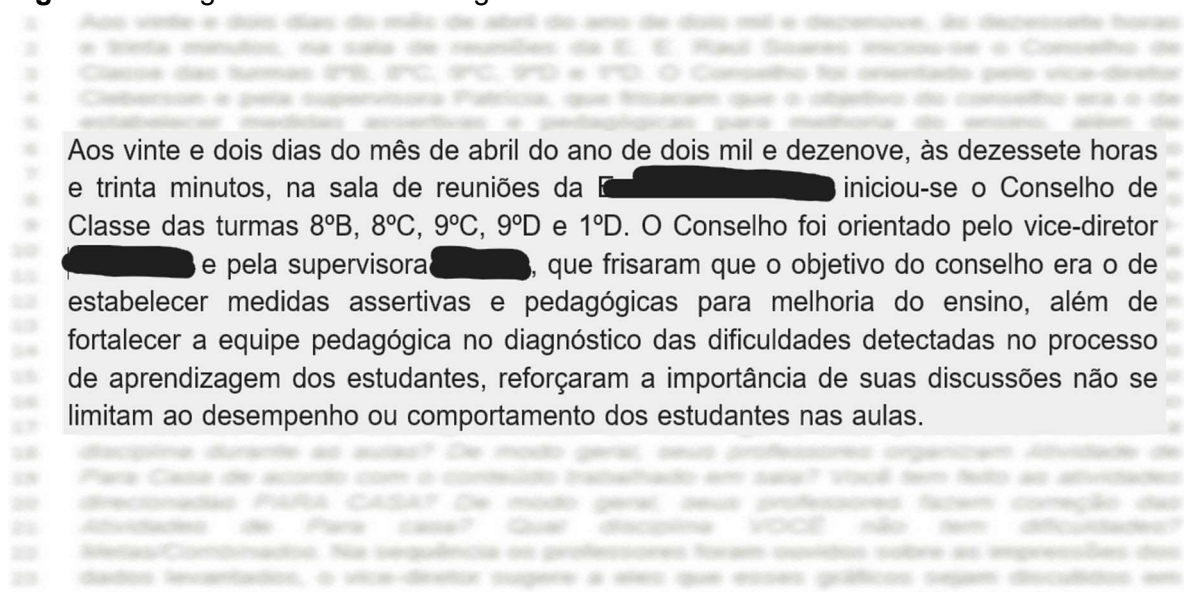
Frente ao exposto, sabe-se que, é um fato recorrente a constância das inquietações experimentadas por gestores e educadores relacionadas aos conflitos internos e externos, que exercem influência sobre os contextos de ensino-aprendizagem e as dinâmicas interpessoais na comunidade escolar em sua totalidade. Desse modo, a comunidade escolar contemporânea, ao que parece, caracteriza-se por uma heterogeneidade que frequentemente se revela pouco compreendida, ocasionando a sobreposição das aspirações e necessidades individuais sobre o interesse coletivo. Paralelamente, a singularidade desses indivíduos é frequentemente ofuscada ou negligenciada, em prol da resolução de desafios que parecem ter vida própria, o que por sua vez fomenta a perspectiva de que a abordagem dos conflitos se restrinja a tratar somente os sintomas, sem debruçar-se sobre suas raízes causais.

Contudo, aparentemente, os conflitos relacionados ao percurso educacional podem abranger um espectro mais amplo do que aqueles tradicionalmente associados aos estudantes. Os embates não se limitam à esfera discente; eles permeiam o ato de ensinar e a jornada individual de cada docente. Tais conflitos

emergem entre a prescrição e a implementação dos currículos escolares, entre as expectativas e os resultados alcançados em sala de aula, assim como entre os corpos de conhecimento e sua assimilação. Enfim, essa constatação sugere que a natureza da atividade pedagógica é marcada pelo conflito.

Acerca das informações até aqui apresentadas, um documento que parece traduzir um pouco da tentativa do movimento que vai do conflito na pedagogia a uma pedagogia do conflito é o livro de atas do conselho de classe.

Figura 3 – Fragmento da ata de Registro do Conselho de Classe 1º bimestre.



Fonte: Livro de Atas (2019, p. 2).

O registro mostra que no início do conselho o vice-diretor e a supervisora frisam seu objetivo, que é o de transpor os paradigmas desse modelo de encontro, que provavelmente se limita a discussões em torno do desempenho e comportamento dos estudantes. Os conflitos que podem ser identificados nesta introdução são múltiplos: relação entre professor e aluno; professor e processo de ensino e aprendizagem; aluno e o processo de ensino e aprendizagem; relação entre desempenho e comportamento; e o processo de fortalecimento da equipe.

O movimento apresentado no início do registro parece ser o de repensar o conflito na pedagogia, para a premissa de um dialogismo que se movimenta para uma pedagogia do conflito. Desse modo, para uma compreensão ampliada do movimento do conflito na pedagogia para uma pedagogia do conflito, é essencial promover uma reflexão constante sobre as dinâmicas de conflito presentes na

escola e buscar estratégias de mediação eficazes. Isso envolve não apenas resolver os conflitos pontualmente, mas também compreender suas raízes causais e promover uma cultura de diálogo e respeito.

2.2 Conflito escolar e conflito no plural

O conflito escolar seria uma variação, uma especificidade ou apenas uma repetição do conflito em geral? O adjetivo escolar qualifica espacialmente apenas o conflito ou ele imprime uma certa condição que o torna outra coisa? Essas podem ser questões sem importância, mas que de algum modo sugerem a necessidade de se problematizar o que é entendido como conflito escolar e, mais, como ele é entendido muitas vezes de forma descolada das outras dimensões da vida.

A palavra ‘conflito’, etimologicamente, tem origem no latim, *conflictus*, que quer dizer choque, embate, encontro, combate, luta. Do verbo latino *confligere*, assume o sentido de combater, lutar, pelejar (ver *-flig-*). Já de acordo com o Antônio Houaiss (2019), é um substantivo masculino e está conceituado “[...] como falta de entendimento entre duas ou mais partes”. Enfim, “O conflito é uma situação que envolve um problema, uma dificuldade e pode resultar posteriormente em confrontos, geralmente entre duas partes ou mais, cujos interesses, valores e pensamentos observam posições absolutamente diferentes e opostas” (Houaiss, 2019).

Desse modo, o conceito de conflito pode ser observado em várias áreas do conhecimento. Na biologia está presente ao se considerar a Teoria da Evolução, em que o aparente conflito entre as espécies é parte da seleção natural. Na psicologia, temos o ‘ego’, ‘id’ e ‘superego’³, que em determinadas situações é perceptível o conflito entre eles.

Na física, por sua vez, é compreendida como resiliência, que é, segundo Houaiss (2020), a capacidade apresentada por alguns corpos de retornar à forma original depois de serem submetidos a uma deformação elástica conflituosa.

Quando se trata de estudos sobre conflito, na área da Sociologia consagrou-se uma polarização desse conhecimento, especialmente no Brasil, em que de um

³ São as três estruturas do aparelho mental, segundo o psiquiatra austríaco Sigmund Freud. Cada uma delas cuidaria de algum aspecto da nossa personalidade e regeria nossa interação com outras pessoas (Abreu, 2018).

lado pesava uma *sociologia da ordem* e, de outro, contrapunha-se uma *sociologia do conflito*, um traço que marca os estudos de Bourdieu, considerado um dos maiores pensadores das ciências humanas do século XX.

Ortiz (2013) estudou Bourdieu na década de 1970 quando esteve na França. Ele entendeu que o pensamento de Bourdieu provocou controvérsias por causa dos debates sobre sociologia da ordem e sociologia do conflito, sendo que o sociólogo francês se identificava à primeira. No entanto, ele destaca que o autor de *A reprodução* (1978) e *A economia das trocas simbólicas* (2003) – para citar apenas duas de suas obras – não se encaixava na clássica denominação acadêmica.

Lembra Ortiz (2013, p. 86) que, para Bourdieu, a sociedade não consistia em “uma totalidade cujas partes se integram através da realização de suas funções parciais”. Nesta lógica, “a problemática do conflito, às vezes associada à luta de classes, terminava por prevalecer num ambiente de disputa ideológica. Bourdieu era visto como representante da sociologia da ordem. Essa amálgama parecia-me estranha” (Ortiz, 2013, p. 86).

Exemplo de que o conflito e a ordem se amalgamaram em vez de se oporem simplesmente, pode ser encontrado na

[...] noção de habitus visava justamente estabelecer uma mediação entre o sujeito e a dimensão coletiva partilhada pelos outros, projeto anteriormente empreendido por Sartre na sua tentativa de aproximar o marxismo do existencialismo. A associação com a temática da ordem e do conflito talvez pudesse ser explicada pela presença do estruturalismo, ou melhor, a controvérsia que o envolvia (Ortiz, 2013, p. 86).

Segundo Ortiz (2013, p.87), os escritos de Bourdieu têm, certamente, algo de estruturalista, “talvez fosse mais correto dizer que ao incorporar a problemática das classificações ele recuperava uma parte dos ensinamentos de Durkheim, posteriormente valorizados pela corrente estruturalista em Antropologia”. Entretanto – conclui Ortiz – “em momento algum isso era sinônimo de uma sociologia da ordem em contraposição a uma suposta sociologia do conflito (sua análise era uma crítica da ordem estabelecida)”.

Ainda na perspectiva sociológica, Gallino (2005, p. 145) conceitua o conflito como um “tipo de interação mais ou menos consciente entre dois ou mais sujeitos (individuais ou coletivos) caracterizada por uma tal divergência de objetivos”, em que ambos não têm recursos para alcançá-la ao mesmo tempo. Por esse motivo,

ou de maneira objetiva ou subjetiva, eles tendem a tentar neutralizar ou impedir a ação um do outro, ou ainda desviá-lo de seu objetivo, mesmo que de maneira consciente essa ação implique em danos ao outro.

De acordo com Gallino (2005), não se deve generalizar o conflito como algo totalmente negativo ou positivo. “Todo tipo de conflito gera, para os envolvidos, uma combinação dessas consequências; e poucos – menos ainda os sujeitos envolvidos – são capazes de estabelecer quais delas prevalecem, nos termos dos estatutos sistêmicos por eles mesmos previstos” (Gallino, 2005, p. 149).

Entre as consequências positivas do conflito, destaca-se, conforme Gallino (2005, p. 150) “o impulso à mudança social, à modernização, à evolução social e ao desenvolvimento da civilização”, já como negativa tem-se “o dano que a resolução do conflito inflige às relações sociais internas e externas dos sujeitos coletivos que dele participaram” (p.149). Para o sociólogo,

[...] as consequências destrutivas do conflito tendem a ser tanto mais amplas - e as funções positivas tanto mais reduzidas - quanto menores forem, numa sociedade, a tolerância ao conflito, a difusão de instituições destinadas a [media-lo], as oportunidades alternativas, e quanto maior for a inclinação a reprimi-lo através da força, em vez de [media-lo] (Gallino, 2005, p. 150).

Diante do exposto, pode-se inferir que o conflito, como circunstância divergente, necessita estar ligado a um movimento mais abrangente. É que o conflito aparece, conforme as intersecções da sociologia aqui apresentadas, como o ponto visível de uma condição, movimento ou época que pode fazê-lo assumir múltiplas variações – positivas ou negativas.

Paralelamente, o filósofo francês Gérard Guillot⁴ (2008) argumenta que a educação hoje em dia tem se pautado pela tarefa de dar sentido às coisas, sentido no que é ensinado e minuciosamente a tudo o que se faz na escola.

Nas palavras dele,

Dar sentido, aí está um novo trabalho que começa a se projetar...
Você faz o quê? Dou sentido! Havia aqueles que davam lições,

⁴ Professor de Filosofia do Instituto Universitário de Formação de Professores da Universidade de Lyon, França, onde tem parcerias no campo educacional, social, artístico e científico. Atualmente ele é responsável por um seminário de formação de professores e participa de pesquisas em filosofia e ciências da educação. Também é autor de *Quelles valeurs pour l'École du XXI^e siècle* (Quais valores para a Escola do século XXI – ainda sem tradução no Brasil).

agora existem os que dão sentido... Como se as pessoas não fossem capazes de fazer sentido em sua própria existência e de dar sentido elas próprias à sua vida... Então, acompanham-se as pessoas em busca de sentido, dizendo-lhes: "Visivelmente, falta um pouco de sentido a você, até bom senso... Então, eis aqui os meios, vamos instrumentalizá-lo!" Tornamo-nos assim especialistas da prótese do sentido... Estamos no enxerto. E espantamo-nos com fenômenos de rejeição... (Guillot, 2008, p. 89).

A respeito disso, Guillot (2008) diz que a necessidade do sentido, que se figura no outro, tornou-se reduzida diante de uma espera por algo. O professor que promovia a integração do estudante ao mundo, por meio do conhecimento, conforme destaca o filósofo francês, passou a se ver na mesma condição de insegurança que, outrora, parecia pertencer apenas ao estudante. Ou seja, a ideia inicial de troca de saberes acabou por ser substituída por uma convivência pautada pela prevalência da informação, em que "[...] a historicidade da vida é absorvida com um imediatismo que faz do presente a única referência" (Guillot, 2008, p. 90).

Para Guillot, o

[...] sentido não pode ganhar sentido justamente senão pela maturação do ser humano, em sua própria construção. O sentido está na maturação. Ele supõe um acompanhamento, e não apenas sob forma de controle. O que permite animar a busca do sentido em si mesmo, para uma criança, para um adolescente, é a transmissão (Guillot, 2008, p. 90).

Um tipo de conflito, abordado por Guillot (2008), decorre da evolução da estrutura familiar que contribui para o conflito de papéis e lugares simbólicos. Diferentes pessoas, diferentes gerações estão em convívio diário, seja no núcleo familiar, escolar, social ou profissional. Desse encontro tão heterogêneo despontam os conflitos geracionais. Essa crise geracional tem origem familiar, porém ela se propaga por todo o campo social, atingindo, por exemplo, a escola. Uma variante desse conflito pode ser percebida na questão tecnológica, em que os mais jovens se tornam autoridade no seu domínio, mas com repercussão para outros campos, colocando em xeque a quem se destina a autoridade de modo geral.

Por sua vez, de acordo com Moacir Gadotti, referência no campo educacional, em seu livro *Educação e poder. Introdução à pedagogia do conflito*, "é necessária uma verdadeira *pedagogia do conflito* que evidencie as contradições em vez de camuflá-las, paciência revolucionária, consciente do que historicamente

é possível fazer, mas sem se omitir” (Gadotti, 1989, p. 59). O conflito evidenciado pelo professor trata das questões sociais pertinentes à educação, afirmando que o progresso não é o massacre das teorias e práticas precedentes, mas o resultado de um esforço comum. No prefácio da obra *Educação e mudança* de Paulo Freire, a respeito da sociedade de classes diz:

numa sociedade de classes não há diálogo, há apenas um pseudodiálogo, utopia romântica quando parte do oprimido e ardil astuto quando parte do opressor. Numa sociedade dividida em classes antagônicas não há condições para uma pedagogia dialógica. O diálogo pode estabelecer-se talvez no interior da escola, da sala de aula, em pequenos grupos, mas nunca na sociedade global. Dentro de uma visão macro-educacional, onde a ação pedagógica não se limita à escola, a organização da sociedade é também tarefa do educador. E, para isso, o seu método, a sua estratégia é muito mais a desobediência, o conflito, a suspeita do que o diálogo. A transparência do diálogo é substituída pela suspeita crítica. O papel do educador de um novo tempo, do tempo do acirramento das contradições e do antagonismo de classe, o educador da passagem, do Trânsito, é mais a organização do conflito, do confronto do que a ação dialógica (Gadotti, 1989, p.12).

Para Gadotti (1989), a educação é intrínseca à sociedade de seu tempo, ainda assim, as transformações vividas por ela não dependem exclusivamente de mudanças estruturais da sociedade, pois, ser dependente não quer dizer sem autonomia. Ou seja, em sintonia com Paulo Freire, “se ela não pode fazer sozinha a transformação, essa transformação não se efetivará, não se consolidará sem ela” (Gadotti, 1989, p. 63). Essa reflexão permite, de certa forma, perceber os conflitos próprios que perpassam pelas diferentes concepções de educação, ressaltando a condição de alicerce, mas não pronto e acabado, “[...] isto é, não educa realmente aquele que ignora o momento em que vive, aquele que pensa estar alheio ao conflito que o cerca” (Gadotti, 1989, p. 75).

Para Gadotti:

Viver é sempre tomar lugar num certo espaço. A educação é uma linguagem pela qual eu tomo assento neste lugar, ascendo a uma certa comunidade, a uma sociedade, onde não estou sozinho. mas essa educação não pode caminhar, libertar-se do seu passado reacionário, a não ser na medida em que os educadores a ponham fundamentalmente em questão. assim, o que eu chamo de ‘a educação contra a educação’ é essa tensão, esse conflito que deve

ser mantido para que ela não se transforme, em nenhum sistema social, no mecanismo de opressão de classe (Gadotti, 1989, p. 64).

Logo, reconhecer-se e/ ou permitir se reconhecer como parte do espaço que ocupa é um importante passo na construção do indivíduo social.

Em linhas gerais, ao propor a abordagem que vai do conflito na pedagogia a uma pedagogia do conflito, pretende-se indicar que estes movimentos, estão para além do conflito escolar, que de maneira sintética é percebido como indisciplina/ violência. Portanto, pensar a relação do conflito na pedagogia a uma pedagogia do conflito, exige refletir o ambiente escolar não como um potente resolutor de conflitos isolados, ou seja, aquele que ignora a origem e trata apenas o sintoma eminente. Diariamente, a escola lida com conflitos; no entanto, a prática adotada por grande parte delas é vê-los resolvidos como se existissem por si mesmos, sem relação com as pessoas, com o ambiente etc.

Neste sentido, a pedagogia do conflito, em vez de localizar aquilo ou aquele/a que atrapalha, visa perceber outra perspectiva da ação, que é a pedagogia a partir dos múltiplos conflitos relacionados à prática educativa, isto é, propiciar a abertura para se pensar na potencialidade de compreender os conflitos, mas de forma ativa e não apenas reativa. Além do mais chama-se atenção para o fato de que não se trata de uma pedagogia de conflito, mas uma pedagogia do conflito, ou seja, não se objetiva instrumentalizar a pedagogia para um embate, contudo a partir da pedagogia, mediar as situações que potencialmente geram conflitos no ambiente escolar, neste sentido, o conflito não é o problema, mas o condutor.

2.3 O conflito como objeto de estudo da produção acadêmica educacional

Não é possível determinar com precisão qual foi o primeiro autor a utilizar a expressão 'pedagogia do conflito'. Sabe-se que ela tem sido utilizada por diversos teóricos da educação ao longo do tempo, cada um com suas próprias perspectivas e abordagens. No entanto, pode-se afirmar que sua utilização está relacionada a uma visão crítica da educação, que busca compreender o papel do conflito nas relações educativas e como ele pode ser transformado em uma oportunidade de aprendizado e desenvolvimento humano. Dentre os teóricos que contribuíram para

o desenvolvimento dessa abordagem, destacam-se Paulo Freire, Dermeval Saviani, Antônio Nóvoa, Miguel Arroyo, Juan Carlos Tedesco, Henry Giroux e Moacir Gadotti. Cada um desses autores tem suas próprias concepções sobre a 'pedagogia do conflito', mas todos convergem para a ideia de que o conflito é uma característica da vida em sociedade e que pode ser utilizada de forma positiva na educação.

A fim de localizar e compreender os usos dos conceitos e as matrizes epistemológicas relacionados ao termo conflito empregadas na produção acadêmica brasileira, voltou-se mais uma vez à Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), por meio de busca avançada - título e assunto - a expressão conflito escolar. Desta busca obteve-se cinquenta resultados, em meio a dissertações e teses, não foi delimitado o ano de defesa, a consulta resultou em produções de 2006 a 2021. Após o resultado preliminar, utilizou-se como critério de eliminação a leitura do resumo das pesquisas com vistas a pertinência do objeto e objetivos deste estudo. Desse modo, a seguir destaca-se o panorama dos resultados.

Quadro 1 - Pesquisa BDTD: conflito escolar (2006 a 2021)

TÍTULO	Tipo	ANO	PALAVRAS-CHAVE	REFERÊNCIA PARA O CONCEITO
O professor coordenador na escola pública estadual: Sua atuação frente aos conflitos	Dissertação	2006	conflito, equipe escolar,	Gordon (1974)
O adolescente em conflito com a lei e a escola: criminalização e inclusão perversa	Dissertação	2010	Adolescência, conflito com a lei, método histórico e dialético	Não foi possível identificar uma definição
Mediação de conflitos escolares e justiça restaurativa.	Dissertação	2012	violência escolar e mediação de conflitos	Chrispino (2007) e Dusi (2008)
As políticas públicas de redução e prevenção dos conflitos e da violência em ambiente escolar do Estado de Mato Grosso, no período de 2003-2010, e os reflexos nas	Tese	2012	Violência, conflito, ambiente escolar	Chrispino (2007) e Charlot (2005), (2010) e (2011)

escolas estaduais do município de Cáceres				
Práticas Restaurativas: alternativa de mediação de conflitos na escola uma opção pela humanização das relações	Dissertação	2013	Justiça Restaurativa, escola, conflito	Não foi possível identificar uma definição
Conflito e violência em ambiente escolar: ações da SEEDUC/RJ nas escolas do médio Paraíba	Dissertação	2014	Conflito, violência escolar e mediação	Chrispino e Chrispino (2011)
Mediação de conflitos escolares: contribuições da educação em direitos humanos no enfrentamento à violência	Dissertação	2015	Direitos humanos, Violência, Mediação, Administração de conflitos	Chrispino; Chrispino (2002); Tavares dos santos (1999; 2001); Adorno (1998) e Silva, (2010)
Os conflitos escolares nos anos finais do Ensino Fundamental	Dissertação	2016	Conflitos escolares, Ensino Fundamental II	Jares (1997)
Situações de conflito no contexto escolar: propostas dialógicas em busca da construção de cultura de paz	Dissertação	2016	Práticas dialógicas, Conflitos na escola	Chrispino, A. Chrispino, R. (2002)
A gestão democrática e o diálogo na proposta do Ministério Público para a mediação de conflitos nas escolas	Dissertação	2016	Gestão Escolar Democrática, Diálogo, Mediação de Conflitos nas Escolas	Gadotti (2003) e Freire (2008)
Gestão do conflito e clima escolar: um estudo de caso em uma escola estadual do Amazonas	Dissertação	2017	Conflito escolar; Registro de ocorrências; Mediação	Definição aligeirada ancorada em Chrispino (2007) e Nascimento; Sayed 2002
Conflitos, violências escolares e reconhecimento social: concepções de educandos e educadores	Tese	2017	violência escolar e conflito social	Tavares dos Santos (2009); Simmel (1977; 1983); Dubet (1994); Honneth (2003); Chrispino (2007)

Um olhar nas relações de convivência na escola: conflitos, violências, mediação e enfrentamentos	Tese	2018	Professor mediador, violência da escola, microviolência escolar	Chrispino (2001; 2007), Chrispino, A. Chrispino, R. (2008)
Mediação de conflitos e aprendizagem de práticas morais: estratégias de prevenção em uma escola pública do Estado de São Paulo	Dissertação	2018	Violência escolar, Mediação de conflitos, Práticas morais, Ensinos Fundamental II e Médio	Não foi possível identificar uma definição
A concepção de mediação de conflitos no ambiente escolar	Dissertação	2019	Diversidade cultural	Definição aligeirada ancorada em Chrispino; Chrispino (2002)
Diversidade e conflitos escolares: uma fronteira em investigação	Dissertação	2019	Diversidade cultural, Conflito, Escola de ensino fundamental	Não foi possível identificar uma definição
O adolescente em conflito com a lei na escola	Dissertação	2019	medida socioeducativa; pensamento complexo	Não foi possível identificar uma definição
Os conflitos em ambientes escolares: um olhar além da superfície	Dissertação	2019	Conflitos na escola, Violência na escola, Relacionamentos sociais	Jares (1997; 2002)
Um estudo sobre mediações de conflitos, relações de poder e justiça na escola	Dissertação	2019	Conflitos na escola, cultura escolar, indisciplina	Não foi possível identificar uma definição
A percepção de mães, pais e responsáveis sobre conflitos escolares e suas formas de enfrentamento	Dissertação	2019	Conflitos escolares, família e escola, estilos parentais	Chrispino (2002)
A visão dos jovens sobre os conflitos interpessoais no ambiente escolar: contribuições da teoria de domínios sociais	Tese	2019	Adolescentes, Escola, Conflitos, Moralidade	Não foi possível identificar uma definição

Conflito e violência na escola de educação básica: análises de teses em educação no Brasil de 1999 a 2016	Tese	2019	Conflito e violência na escola, Mediação dialógica,	Freire (2014; 1981; 1978; 1979; 1992; 1997; 2000; 2001; 1995; 1986)
A dimensão subjetiva da atividade de mediação de conflitos nas escolas: um estudo das significações constituídos por professoras mediadoras	Tese	2019	Mediação Administração de conflitos Violência na escola - Prevenção	Soares, 2016, Santos, 2017, Chrispino; Chrispino, 20110, Jares (1997; 2007)
Violências, conflitos e indisciplinas: discursos em três escolas de educação básica	Tese	2020	Violências escolares, Conflitos, Indisciplina, Análise do discurso	Charlot (2002)
Convivências escolares : representações de alunos, familiares e professores sobre os conflitos escolares	Dissertação	2021	Conflitos sociais, Sociologia da conflitualidade, Relações sociais, Convivência	Collins (2009)

Fonte: Autor (2022)

Uma das produções⁵ localizadas consiste em mostrar aspectos da identidade profissional de alguns professores de matemática do município de Goiânia, pertencentes à Unidade Regional Central. Nessa produção, a percepção de conflito está mais centrada no professor e sua relação com a implementação ou compreensão das políticas públicas vinculadas ao ambiente escolar.

Três dissertações⁶, dentre as levantadas, referem-se à função de Professor Mediador Escolar e Comunitário, o qual faz parte do Programa de Proteção Escolar,

⁵ SOUZA, Janderson Vieira de. **A Identidade Profissional do Professor de Matemática frente aos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano do Município de Goiânia na luz da Etnomatemática**. 2009. 79 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Ciências Exatas e da Terra, Ciências Exatas e da Terra, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tede/578>. Acesso em: 18 out. 2022.

⁶ São elas: CARNEIRO, Alex Rodolfo. **Justiça restaurativa: um estudo exploratório a partir da perspectiva do professor mediador escolar e comunitário**. 2017. 179 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2017. Disponível em: <http://tede.metodista.br/jspui/bitstream/tede/1673/2/Alex%20Rodolfo%20Carneiro.pdf>. Acesso em: 18 out. 2022.

COSTA, Alessandra Simão da. **O sistema de proteção escolar e comunitária do estado de São Paulo: o entendimento do professor mediador escolar e comunitário sobre suas práticas**

instituído pela Fundação de Desenvolvimento da Educação (FDE), Resolução SE 19 (São Paulo, 2010). Nesse conjunto, os objetivos principais das produções têm em vista a função do Professor Mediador Escolar e Comunitário, e buscam: **(i) investigar**: a) como ele está vivenciando as situações de conflito no ambiente escolar; b) o contexto de surgimento deste ‘novo profissional’ no âmbito da rede estadual paulista, desde a concepção acerca desta nova função, bem como as questões relativas ao processo de seleção e de atuação nas unidades escolares; **(ii) problematizar** a efetividade da mediação escolar a partir das análises das consideradas boas práticas do Professor Mediador Escolar e Comunitário.

A partir de uma das produções⁷ foi possível perceber que o conflito apresentado alude ao processo de ensino e aprendizagem com vistas a sua resolução, por meio da formação continuada dos professores da Educação Básica, especificamente, a dos professores dos anos iniciais do ensino fundamental. O objetivo dessa produção teve o foco nas competências socioemocionais e na resolução de problemas, por meio da investigação de um grupo de professores e na análise e no desenvolvimento de uma situação-problema em sala de aula.

Ao analisar uma produção⁸, que explora algumas habilidades sociais em professores do ensino médio, o conflito também está relacionado à questão da formação continuada como resolução para tal. A dissertação aponta a investigação do repertório de habilidades sociais de um grupo de professores do Ensino Médio antes e depois de uma intervenção. Este procedimento foi parte de um projeto de sensibilização que visava ressaltar a importância das habilidades sociais nas

funcionais. 2016. 248 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_025af81e4ff7ae00f736268035bd5a4d. Acesso em: 18 out.2022

MIRANDA, Edileuza Donizete Rocha. **Professor mediador escolar e comunitário – (PMEC):** problematizando as consideradas boas práticas. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1003>. Acesso em: 18 out.2022.

⁷ BELLI, Alexandra Amadio. **Percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre resolução de problemas e competências socioemocionais.** 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) - Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação Matemática, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20031>. Acesso em: 18 out.2022.

⁸ CARNEIRO, Sandro Tibiriçá dos Santos. **Explorando algumas habilidades sociais em professores do ensino médio:** uma intervenção em um projeto de formação continuada. 2018. 84 f. Dissertação (Programa Stricto Sensu em Educação) - Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://bdtd.ucb.br:8443/jspui/handle/tede/2523>. Acesso em: 18 out.2022.

relações interpessoais professor-estudante. A conclusão foi que, para anular conflitos no ambiente escolar, um treinamento em habilidades sociais pode ser uma ferramenta a mais disponível para auxiliar professores em seu dia a dia em sala de aula.

Dentre as produções destaca-se uma tese de doutorado⁹, que também se refere ao 'Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo', conforme já citado anteriormente. A produção traz como conflito, a violência no ambiente escolar, e faz a análise de políticas públicas de prevenção e/ou minimização da violência nesse ambiente. Isso para demonstrar que os programas de prevenção a violência em ambiente escolar apresentam muitos aspectos idênticos a outros já vivenciados, o que causa uma sensação de recomeço a cada novo projeto. Destaca que O Professor Mediador, assim denominado na Resolução SE nº 19, de 12 de fevereiro de 2010 (São Paulo, 2010), assume o delicado papel de contribuir para a construção de um ambiente escolar mais pacífico, que vise ao resgate das relações éticas e morais no contexto educacional. De acordo com a produção analisada, esse objetivo não será possível sem o trabalho coletivo de todos os responsáveis pela escola, bem como sem investimento público e vontade política voltados à formação, ao acompanhamento e à avaliação do projeto.

Pode-se perceber, portanto, que os trabalhos até aqui referidos tomaram o conflito no ambiente escolar no seu aspecto negativo e que a maioria deles reflete acerca do conflito enquanto prática da violência. Desse modo, busca-se com isso, a efetiva resolução e/ ou minimização destes atos. Além disso, é perceptível o desejo por parte dessas pesquisas em realizar um debate, ou pelo menos, uma ambientação conceitual do termo conflito a partir de sua etimologia, e na sequência se empenhar em estabelecer algum fundamento teórico/ científico para justificar seu uso. No entanto, essas produções tratam o termo conflito, não como um conceito, mas como decorrência de um conjunto eclético de considerações conceituais fazendo predominar o sentido pragmático do termo, ou mesmo, utilitarista. Exemplo disso, é que prevalece o uso do conflito como algo que

⁹ SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon. **O sistema de proteção escolar da SEESP e o professor mediador nesse contexto**: análise de uma política pública de prevenção de violência nas escolas. 2012. 211 f. Tese (doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras de Araraquara, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_a8949bd6d82292c8e358ff48cf2e61fd. Acesso em: 18 out. 2022.

compromete o ambiente escolar/ desenvolvimento pedagógico, que por sua vez acabam culminando como violência, embora tenha-se a percepção de que o conflito trata de aprendizagens, na proporção do esforço despendido para o ensino.

A produção acadêmica acerca dos conflitos, de maneira específica os escolares, parte do entendimento que a escola é um espaço que produz e reproduz em seu interior conflitos existentes no ambiente social, ambiente este pautado em relações complexas. No entanto, a premissa que envolve a maioria dessas produções indica pensar a resolução dos conflitos escolares de modo autônomo, ou seja, partindo do entendimento de que a escola deve resolver conflitos de forma pedagógica, mesmo quando eles não são.

É possível perceber, nas produções acadêmicas, a existência de um certo maniqueísmo na operação conceitual do conflito, em que ele é tomado como essencialmente negativo ou possivelmente positivo. Essa visão dicotômica dificulta a superação da dualidade e inviabiliza uma compreensão mais abrangente do conceito. Assim, o conflito é visto ou como algo a ser inibido, por ser considerado mau, ou como algo que deve ser resolvido para ser considerado bom.

Se sobre o conflito recai algum tipo de maniqueísmo, também é possível perceber, que o exercício de pensar sobre ele, e nas intervenções possíveis a partir dele, apontam um comportamento a fim de inibir o aparente conflito pelo medo, que se figura no autoritarismo, aspecto coercitivo, que visa inibir, minimizar o fato por meio do discurso, mas não garante compreensão ou consenso entre as partes, o que pode resultar em reincidências. Chrispino (2002), uma das referências recorrentes na pesquisa em torno do conflito, afirma que é possível perceber que conflito sem diálogo, tende a repetir-se, ocasionando situações violentas, estas podem ser causa ou consequência.

Ainda sobre a produção acadêmica, em alguns casos existe a tendência de ‘fugir’ do conflito, pautando-se, por exemplo, pela ideia de um homem cordial¹⁰, que procura boa convivência e recusa encarar situações conflitivas. Justifica-se este fato ao se colocar o conflito como algo negativo que precisa ser suprimido e evitado.

Durante as leituras foi possível identificar que muitas produções não se dedicam à leitura dos pensadores clássicos, recorrendo às leituras comentadas,

¹⁰Cf. Gilberto Freyre, na obra *Casa-grande e senzala*. A relação entre o “homem cordial” e o conflito pode ser consultada em Ceccon et al. (2009).

que evidentemente, têm valor indispensável para a pesquisa, mas que também tornam mais suscetíveis a inconsistências e até mesmo equívocos. Max Weber, Paulo Freire, Demerval Saviani, Moacir Gadotti e muitas outras referências com ampla disseminação de obras, inclusive disponíveis em ambientes digitais, não raras as vezes, são citadas acompanhadas pelo *apud*, sem mencionar os casos em que se constata a ausência completa de referência.

Com base nas considerações tecidas até aqui, parece possível sugerir que o próprio conflito está em conflito, ou seja, a leitura e análise da produção acadêmica acerca do termo conflito, de maneira específica o escolar, exprime a necessidade de localizar as teorias apresentadas e seus respectivos autores. Sendo assim, buscou-se as referências citadas para conceitualização do termo conflito, o que possibilitou identificar os autores mais mencionados nas pesquisas, como por exemplo o professor Álvaro Chrispino, Xesús Jares, Paulo Freire e José Vicente Tavares dos Santos, que é um dos pioneiros do campo de estudos sobre as conflitualidades no Brasil.

Depois disso, esses recortes conceituais foram novamente agrupados, só que agora por meio de suas aproximações teóricas, ou seja, por meio do levantamento de palavras-chave buscou-se identificar como a questão do conflito foi referenciada nas produções acadêmicas a partir dos conceitos dos autores citados. Feito isso, identificou-se algumas temáticas que permeiam essas teorias e que serviram/ servem de aporte teórico para as pesquisas acadêmicas. A seguir apresentam-se alguns desses temas.

O primeiro a se destacar é a oposição entre autoridade e autoritarismo. Em linhas gerais a distinção prática e teórica dessas palavras é colocada de maneira evidente, no entanto ao que se percebe, em relação ao conflito e sua relação a esses termos, é possível perceber que o autoritarismo se apresenta disfarçado de autoridade visando o controle, ou seja, a resolução dos conflitos por meio do 'mais bem' preparado para, supostamente, mediar o conflito existente. Os autores usados para referenciar essa dicotomia são: Jares (1997), Chrispino (2007) e Uprimny (2001).

Jares (1997), disserta sobre o papel do conflito na organização escolar e explica que o conflito é uma constante em todas as instituições, sem exceção. Esses conflitos manifestam-se em processos de variadas naturezas e intensidades.

O autor elenca três perspectivas ideológicas sobre os conflitos no ambiente escolar: i) a tecnocrática-positivista, ii) a hermenêutico-interpretativa e a iii) crítica.

Na perspectiva Tecnocrática-positivista do conflito escolar, Jares (1997) explica que a base está na concepção tradicional e conservadora, visando a correção do conflito, pois ele é percebido como algo que deve ser corrigido e evitado, ou seja, seu conceito está envolto ao sentido negativo, uma vez que, de acordo com essa visão, conflito é sinônimo de violência. Corroborando com o exposto, Uprimny (2011) e Chrispino (2007), que em suas teorias, apresentam, respectivamente, a expressão “conflictualismo autoritário” e a classificação “conflito entre autoridades no âmbito escolar”, em que, segundo eles, trata-se da fragmentação social e o rompimento com o outro, seja de convivência ou interação, isto resultaria na resolução e/ ou impedimento da manifestação do conflito.

O desdobramento dessas leituras permite perceber que ao se usar do autoritarismo disfarçado em autoridade, o indivíduo envolvido no conflito vale-se de mecanismos de controle específicos à sua suposta autoridade. A título de exemplo retoma-se o exposto por Jares (1997), na concepção tecnocrática-positivista do conflito, que de certo modo compreende que, o ambiente escolar é propício a relação hierárquica, refletida nessa perspectiva, entre direção e professor; professor e estudante; estudante e estudante etc. Desse modo, para Jares (1997), os educadores frequentemente percebem a gestão escolar como competente apenas quando ela consegue prever ou minimizar os conflitos, considerando-os prejudiciais ao funcionamento da escola. Sendo assim, a função do diretor seria analisar e evitar as causas dos conflitos, pois, a resolução de conflitos é vista como o principal objetivo de professores e gestores. No entanto, o autor defende a necessidade de romper com essa ideologia punitiva, que se baseia exclusivamente no consenso para resolver conflitos.

Além disso, Jares (1997) explica que, na perspectiva hermenêutico-interpretativa do conflito, a racionalidade tecnocrática e a ideologia de controle são substituídas por noções interpretativas de compreensão e significado. Nessa visão, os conflitos são inevitáveis e considerados positivos, pois estimulam a criatividade e evitam a estagnação. Os membros da escola são vistos em termos de suas necessidades individuais, e os conflitos são percebidos como problemas de

comunicação ou percepção que devem ser resolvidos por meio do aprimoramento das relações humanas.

Já na perspectiva crítica de conflito, apresenta-se ele como natural a qualquer organização, sendo essencial para a mudança social. Segundo Jares (1997), conflitos podem levar a uma conscientização coletiva, ajudando a identificar contradições e falsas consciências dentro da organização. Nesse sentido, enfrentar abertamente os conflitos pode promover processos colaborativos na gestão escolar, valorizando a comunicação, a interdependência e a solidariedade, além de desenvolver a autonomia e a capacidade institucional das escolas.

Como segundo tema recorrente, tem-se o mecanismo de controle em relação ao conflito. Algumas expressões ganham destaque na produção acadêmica acerca do conflito escolar, dentre elas: mecanismo de controle; lei e ordem; e abafamento. No tocante ao uso dessas expressões, a regulação social é tomada como ponto inicial e final, ou seja, no percurso, os que se desviam do controle, da lei e da ordem ou tentam exceder, ou questionar ao que está posto, devem ser submetidos a instrumentos de regulação, cujo objetivo é retomar o controle. Os autores utilizados nas produções acadêmicas para subsidiar essa crítica foram: Paulo Freire (1981), Jare (1997) e Theodor Adorno (1903-1969 (2009)).

Na visão de Paulo Freire, “[...] toda tentativa de solução dos conflitos que não tenha em vista a superação da contradição que os gera, de um lado, apenas os abafa; de outro, serve às classes dominantes” (Freire, 1981, p. 1001). O mecanismo de controle, segundo Jares (1997), tem a ver com o controle da escola sobre professores e sobre alunos. Em Adorno (2009), percebe-se que o conflito emana de representações que se chocam e resultam em lutas pela lei e ordem, sendo assim, compreendido como algo negativo e que necessita ser controlado por meio de leis que condicionem o homem a ordem pré-estabelecida.

O terceiro tema trata da violência, que tendo sua concepção atrelada ao conflito, ganha notoriedade em algumas produções acadêmicas. Seu entendimento, aparentemente, não diverge do sentido corriqueiro, que trata do emprego da força física ou intimidação moral. Jares (1997), na classificação tecnocrática-positivista, diz que o conflito em sua concepção tradicional e conservadora, adjetivado como negativo, não desejável, é sinônimo de violência (p. 58). Por sua vez, Paulo Freire (1992, 2011, 1987), condiciona a violência resultante

do conflito como ausência de diálogo. Para ele, a superação das violências só tem sentido, ao considerar a intersubjetividade dos indivíduos, por meio do diálogo com o mundo, visando ações mais concretas para o contexto vivido.

Arroyo (2007), defende que o conceito de conflito associado à noção ampla de violência é equivocado, pois dá ideia de estigmatização de julgamento de suas qualidades morais. Para o autor, a violência atribuída às classes sociais mais populares, principalmente as crianças que frequentam escolas públicas, provoca os embates acerca do imaginário da infância popular na sociedade em geral e entre os educadores. Arroyo (2007), critica a existência de uma dicotomia na classe trabalhadora: de um lado estaria o povo ordeiro, que pertence a classe trabalhadora, e que são pacatos e conformados; de outro, está a violência e o conflito, condicionados ao povo malandro e preguiçoso, os que estariam distantes dos valores modernos de trabalho. Já Tavares-Santos (1999), apresenta o conceito de violência anômica, que trata daquela direcionada a desestabilizar as relações sociais, para o autor, esse tipo de violência baseia-se na tensão entre a capacidade de manutenção do diálogo.

A Dialogicidade, por sua vez, aparece na sequência como quarto tema recorrente nas pesquisas. O termo aparece nas produções acadêmicas como meio de resolução, compreensão e superação do conflito. A palavra é utilizada por Hernandez (2003), contudo, o conceito apresentado por ele está ligado a autores que o precedem, como Paulo Freire (1979) e Chrispino (2002). Um fato a ser destacado está no que se refere ao conceito de diálogo, que embora utilizado nas produções acadêmicas, não é apresentado, isso não quer dizer que os autores referenciados não tenham se fundamentado no que se refere ao termo diálogo.

Quanto ao termo diálogo é inegável a importância que ele recebe dos mais diferentes trabalhos analisados. Também na prática pedagógica a palavra em questão tem peso inquestionável. Disso se conclui que o conceito diálogo ocupa um lugar central na teoria e na prática em geral. Contudo, assim como no ambiente escolar é possível que o diálogo enquanto conceito acabe sendo esvaziado, e em seu lugar ocupe até mesmo traços do autoritarismo. Em algumas pesquisas é perceptível que o apelo ao conceito tenha sido mera questão de estilo ou até mesmo a manutenção de um clichê. Assim, aparentemente há um discurso, que trata da necessidade de se abrir espaços de discussão e novas ações diante do

que está posto, ou seja, o diálogo em torno do conflito, todavia, se registra a prevalência da minimização/ resolução do fato.

Embora trate-se de um termo aparentemente vinculado a práticas palpáveis, a instrumentalização é o quinto tema. Nas pesquisas, o termo conflito, quando apresentado como passível de resolução, por vezes, de maneira direta ou indireta, apresenta um elemento de instrumentalização. Este vem sendo usado de modo amplo em diferentes áreas do conhecimento, com vistas à resolução de conflitos, atual e principalmente, a partir da negociação, da mediação e da arbitragem, técnicas provenientes do campo do Direito.

Hernandez (2003), também se refere ao termo instrumentalização, quando o objetivo for o de buscar alternativas para resolução do conflito, de acordo com ele, esse instrumento é a mediação, que alcança a condição de negociação cooperativa. Portanto, seguindo essa explicação, esse instrumento promove uma solução em que ambas as partes sejam beneficiadas, não resultando em maiores adversidades, ou seja, promovendo a ideia de ganhador ou perdedor. No mesmo sentido, para Parlevliet (2010), a instrumentalização é um dos desafios que visa o emprego dos direitos humanos como meio de transformação dos conflitos, por meio da mediação, ou seja, práticas de mediação, que também visam a superação da ideia de vencedor e perdedor.

Por fim, a resolução é uma das expressões que mais aparece vinculada ao termo conflito, por esse motivo ela é o sexto e último tema. Dos autores citados nas pesquisas acadêmicas, cerca de 64% apontam o conflito como tensão a ser solucionada. Chrispino, um dos nomes mais referenciados, chama atenção para a prática de coibir o conflito desconsiderando seus determinantes, especificamente quando a manifestação deste se dá pela violência (Chrispino, 2011, p. 38). O autor atribui ao diálogo a função de resolver os conflitos (Chrispino, 2002, p. 42-43), para ele é preciso atenção à relação entre as partes, considerando o processo de resolução, pois, esta pode sair mais fortalecida ou deteriorada (Chrispino, 2011, p. 43).

Deutsch (1990) *apud* Jares (2002), apresenta o conflito em duas dimensões, com efeitos positivos e efeitos negativos. A resolução é colocada entre os efeitos positivos, por meio de estratégias que encorajem uma comunicação aberta e espontânea. Para Jares (2002), com vistas a melhorar as relações entre os grupos,

o que depreende o entendimento das subjetividades, a comunicação também é o meio para resolução dos conflitos. Ao explicitar o conflito como necessário para que mudanças sociais ocorram, Jares (2007), expõe uma visão crítica da resolução dos conflitos na sociedade em geral, haja vista que, refletir sobre ele encaminha a educação às mudanças, às práticas educativas e ao entendimento dos valores sociais. Portanto, para Jares (2007) o pensamento crítico acerca da instituição escolar supõe que a resolução de conflitos poderá favorecer uma perspectiva democrática e não violenta para a transformação da instituição. Já para Tavares dos Santos (1999), as estratégias de resolução de conflito apresentam-se a partir de um aspecto segregacionista. Os demais autores referenciados nas pesquisas acadêmicas, que tratam o conflito como algo a ser resolvido, têm seus fundamentos semelhantes aos já apresentados.

O levantamento bibliográfico e seus resultados trouxeram um conjunto de considerações acerca do conflito, mas também suscitaram uma série de novos problemas que merecem ser colocados em novos cenários, outros enredos e até mesmo com outra narração. Enfim, trata-se de colocar em evidência uma relação, que, à primeira vista, parece ser paradoxal, de ausência e potência conceituais diante uma expressão recorrente na literatura especializada e também no cotidiano escolar. Portanto, a partir de então, adota-se a perspectiva de se perseguir os fundamentos conceituais do conflito, fundamentando-se na perspectiva filosófica que a temática propicia.

Até aqui apresentaram-se os modos pelos quais a pedagogia tem entendido o conflito enquanto um conceito, contudo, dado o panorama encontrado, o esforço diante de tal conceito caminha para a necessidade de se partir do princípio de que os conflitos não são elementos externos à pedagogia, mas sim, expressões que podem variar dela e dentro dela. A título de exemplo, um conflito escolar só pode ser assim denominado por ter sido produzido pela própria pedagogia, ou seja, qualquer que seja o conflito escolar ele o é em função do saber (pedagogia) que o define. Deste modo, justifica-se a proposta de deslocamento de análise do conflito na pedagogia para uma pedagogia do conflito, levando-se em conta a complexidade que tal exercício impõe.

Em linhas gerais, na revisão bibliográfica sobre conflito escolar, foram identificadas algumas conclusões e tendências importantes. Uma delas é a

percepção do conflito como uma oportunidade de aprendizagem, sendo necessário um esforço para ensinar a lidar com ele de forma construtiva. Além disso, muitos estudos enfatizam o aspecto negativo do conflito no ambiente escolar, buscando a resolução e minimização da violência por meio de políticas públicas e intervenções pedagógicas. Outra tendência observada é a importância do diálogo na resolução de conflitos, destacando que conflitos sem diálogo tendem a se repetir e podem levar a situações violentas. Ademais, foi apontada a tendência de abordar o conflito de forma dicotômica, o que pode dificultar a compreensão do conceito. Essas conclusões refletem a diversidade de abordagens e perspectivas presentes na literatura sobre conflito escolar, evidenciando a importância de uma reflexão aprofundada e de estratégias eficazes para lidar com essa questão no contexto educacional.

Portanto, é possível observar a relevância e a complexidade desse tema no âmbito educacional, dado que diversos autores têm se dedicado ao estudo do conflito escolar, contribuindo com diferentes perspectivas e abordagens que enriquecem o debate acadêmico. Nesse sentido, as produções acadêmicas, como dissertações e teses, desempenham também um papel importante na ampliação dessas discussões. Por meio desses estudos, é possível aprofundar o entendimento sobre as origens, manifestações e possíveis estratégias de intervenção nos conflitos que ocorrem no contexto educativo. Do ponto de vista teórico, a análise dessas produções permite, potencialmente, localizar tendências, lacunas de conhecimento e desafios a serem enfrentados no campo da educação em relação ao conflito escolar. Assim, diante da diversidade de abordagens e conclusões presentes na literatura especializada, torna-se evidente a importância de continuar a investigação e reflexão sobre o conflito escolar. Do ponto de vista prático, a complexidade desse fenômeno demanda uma abordagem multidisciplinar e a colaboração entre pesquisadores, educadores e gestores escolares para o desenvolvimento de estratégias eficazes de trabalhar os conflitos no ambiente educacional.

Desse modo, diante do apresentado na segunda seção, que discutiu a relevância da mediação pedagógica e a necessidade de repensar o conflito no ambiente escolar a partir de novas perspectivas, torna-se essencial aprofundar os conceitos de eticidade e pedagogicidade do conflito. Na seção seguinte, buscou-se

compreender como esses conceitos podem ser utilizados para fundamentar uma prática educativa que vá além da mera resolução disciplinar, promovendo um espaço de aprendizagem que valorize a formação ética dos estudantes. Para isso, foram analisadas as relações entre eticidade e pedagogia e a importância de um ambiente escolar que reconheça o conflito como parte do processo educativo. Para isso, recorreu-se a autores, que forneceram referencial teórico para a construção de uma pedagogia do conflito, que permite repensar as interações escolares.

3 SUBSÍDIOS A PEDAGOGICIDADE E ETICIDADE DO CONFLITO

Na terceira seção, a pesquisa avança na fundamentação teórica dos conceitos de pedagogicidade e eticidade, explorando suas bases filosóficas e implicações no campo educacional. Inicialmente, são apresentados os fundamentos da ética e da deontologia educacional, analisando como essas noções se relacionam com a prática pedagógica. Nesse contexto, discute-se a presença da questão ética em documentos escolares, evidenciando sua normatização e aplicabilidade no ambiente educativo. Para a construção do conceito de ética, foram eleitos como principais referências teóricas Henrique Cláudio de Lima Vaz (1921-2002) e Adolfo Sánchez Vázquez (1915-2011), cujas contribuições permitem uma compreensão da dimensão ética na formação humana. Além disso, são abordados dois antecedentes históricos fundamentais para a compreensão do conflito: Thomas Hobbes (1588-1679) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778), com especial atenção à obra *Emílio, ou Da Educação* (1762 [2004]). A partir desta obra, investigam-se as possibilidades de aplicação dos conceitos de pedagogicidade e eticidade na prática educativa rousseauiana. Em seguida, a seção aprofunda a concepção de ética em Buber, destacando sua perspectiva dialógica e sua relação com o desenvolvimento humano. Por fim, a partir dessas bases teóricas, realiza-se análises de ocorrências escolares à luz da filosofia buberiana, com ênfase na pedagogia do conflito, refletindo sobre como a mediação pedagógica pode contribuir para a ressignificação dos conflitos no ambiente educacional.

A palavra pedagogicidade é formada pela junção dos elementos pedo-, que deriva do grego *paidós*, que significa criança; *agogia*, também de origem grega, se refere à condução e/ou orientação; e *-dade* sufixo derivado do latim *-itas* que é frequentemente utilizado para formar substantivos abstratos que expressam uma qualidade, estado ou condição. Nesse contexto, pedagogicidade refere-se à complexa trama de conhecimentos, práticas e reflexões envolvidas na arte e na ciência da educação, destacando a natureza dinâmica e multifacetada do processo educativo.

A noção de pedagogicidade, conforme delineada por Raic (2015), oferece uma abordagem que transcende a mera obtenção de um diploma em Pedagogia,

para ela “o pedagogo não é um sujeito formado, exclusivamente, nos cursos de graduação em Pedagogia, mas sujeitos atravessados pelo tempo e pelos acontecimentos, numa trama fibrosa, complexa, na tessitura de estar sendo pedagogo, no fluxo de sua pedagogicidade” (p. 21). A autora propõe que o pedagogo não é meramente um produto da formação acadêmica, mas sim um sujeito imerso em um contínuo processo de desenvolvimento e adaptação às circunstâncias em que atua. Assim, a pedagogicidade, refere-se à capacidade do indivíduo de se transformar e se reinventar constantemente no exercício de sua prática pedagógica.

De acordo com Raic (2015), a criação e definição do termo pedagogicidade emerge da necessidade de dar conta da complexidade e dinamicidade próprias à atuação do pedagogo, que é um sujeito multifacetado, atravessado por diversas experiências e influências. É nesse contexto que ela enfatiza que a formação em Pedagogia é apenas um dos elementos que contribuem para a constituição do ser pedagogo, sendo as experiências vivenciadas e as contingências do próprio sujeito igualmente relevantes.

A pedagogicidade, portanto, é concebida como um processo de devir, no qual o pedagogo está constantemente se transformando e se adaptando às demandas do contexto em que atua (Raic, 2015). Sendo assim, não se trata de uma condição estática ou predefinida, mas sim de um estado de permanente desequilíbrio e potencialidade de vir a ser algo ainda não realizado em seus modos de ser pedagogo. Essa concepção ressalta a importância da reflexão contínua, da abertura ao novo e da busca pelo aprimoramento profissional como elementos fundamentais para o desenvolvimento da pedagogicidade. Para Raic (2015),

É no devir-pedagogo do profissional pedagogo que penso a pedagogicidade, com toda a sua potência. Não se torna pedagogo por determinação institucional e, por isso, digo que o devir-pedagogo não se compromete com a quietude, nem tampouco com a estabilidade da forma, do único jeito de Ser pedagogo (p. 85).

Assim, nesta pesquisa, a pedagogicidade é tomada como uma palavra extraordinária que captura a essência do *estar sendo* pedagogo, na sua constante transformação e reinvenção em meio às complexidades do contexto educacional.

A partir da reflexão sobre o conceito de pedagogicidade apresentado por Raic (2015), pode-se expandir essa compreensão, visando agregar novas perspectivas e nuances ao entendimento do termo. A proposta conceitual desta pesquisa também parte da ideia de que a pedagogicidade é um estado dinâmico e interativo, permeado por relações complexas entre os agentes educativos, tais como professores, estudantes e demais membros da comunidade escolar.

Desse modo, a concepção de pedagogicidade enfatiza a importância do diálogo e da interação mútua entre todos os envolvidos no processo educativo. Sendo assim, não se trata apenas da condução unidirecional do conhecimento, mas sim de um fluxo contínuo de trocas e aprendizados, em que tanto o professor quanto o estudante são atravessados pelas experiências e perspectivas uns dos outros, bem como pelo contexto da comunidade escolar, diante disso, é fundamental ressaltar que a pedagogicidade não se limita apenas à transmissão de conteúdos curriculares, mas abarca também valores éticos que norteiam as práticas educativas. Dessa forma, a ética se torna um elemento central na condução pedagógica, orientando as ações do educador e promovendo uma abordagem responsável e inclusiva no processo de ensino e aprendizagem.

Além disso, a concepção de pedagogicidade reconhece a importância da flexibilidade e da criatividade no planejamento e na execução das atividades educativas. A pedagogicidade se manifesta não apenas na aplicação de metodologias pré-determinadas, mas também na capacidade de adaptar-se às necessidades e peculiaridades de cada contexto, criando novas possibilidades de aprendizado e desenvolvimento para os professores e estudantes, o que implica, ao que tudo indica, em uma preocupação ou posição ética.

Nessa mesma direção, ao propor uma abordagem pela eticidade e não apenas pela ética, repercute a necessidade de tomá-la segundo as mesmas regras de operação propostas à pedagogia. Ou seja, analisar o problema do vir a ser ético, assim como o vir a ser ensinar e aprender, com ênfase ao processo contínuo que implica essa atitude. Em linhas gerais, a ética é um ramo da filosofia que se ocupa do estudo dos valores morais e dos princípios que orientam o comportamento humano, ou seja, ela problematiza as questões ligadas à existência humana que, por sua vez, se caracteriza pela necessidade da presença do outro. A ética aborda questões como o que é o bem, o que é o certo, o que é a justiça, o que é a virtude,

e como as pessoas devem agir em situações morais complexas, ou seja, é uma área de estudo interdisciplinar, abrangendo teorias e princípios da filosofia, religião, psicologia etc. É usada como instrumento para guiar as decisões morais e as ações humanas, e para ajudar os indivíduos a avaliar a moralidade de suas escolhas e ações (Valls, 1994).

3.1 Ética e deontologia educacional¹¹

O termo deontologia tem sua origem atribuída a Jeremy Bentham (1748-1832), a partir da obra *Deontology or the Science of Morality*, publicado em 1834. O termo em questão foi cunhado a partir do grego *deonta* - dever ou obrigação e *logos* - razão ou estudo, originando o neologismo utilizado para descrever um sistema ético normativo que avalia a moralidade de uma ação com base em sua conformidade a regras ou princípios, independentemente das consequências dessas ações e, que com o passar do tempo, esteve relacionada com a prática profissional¹². Por isso, é muito utilizada nos meios jurídico e médico, mas também, possível no meio educacional, como se vê por exemplo, na publicação do Ministério da Educação (MEC) intitulada *Ética, deontologia e avaliação do desempenho docente*, em 2011 e escrita por Isabel Baptista, ou na *Declaração da Internacional de Educação sobre Ética Profissional*, um organismo supranacional.

Aplicada ao campo educacional, a deontologia pode ser entendida como um conjunto de princípios éticos e normas que orientam o comportamento e as responsabilidades dos profissionais da educação em relação aos seus deveres para com os estudantes, a comunidade educativa e a sociedade em geral. Muitas vezes é formalizada em ‘códigos de ética’ criados por conselhos profissionais, sindicatos ou instituições educacionais. Esses documentos especificam os deveres e os limites éticos para os educadores.

O objetivo nesta pesquisa, contudo, não é se dedicar à análise das condutas de professores ou gestores apenas, mas compreender como a normatividade geral

¹¹A opção por “educacional” e não docente se dá pelo fato de não ser foco do trabalho a ação individual ou mesmo da categoria docente, mas da expressão ética que repercute nos documentos escolares.

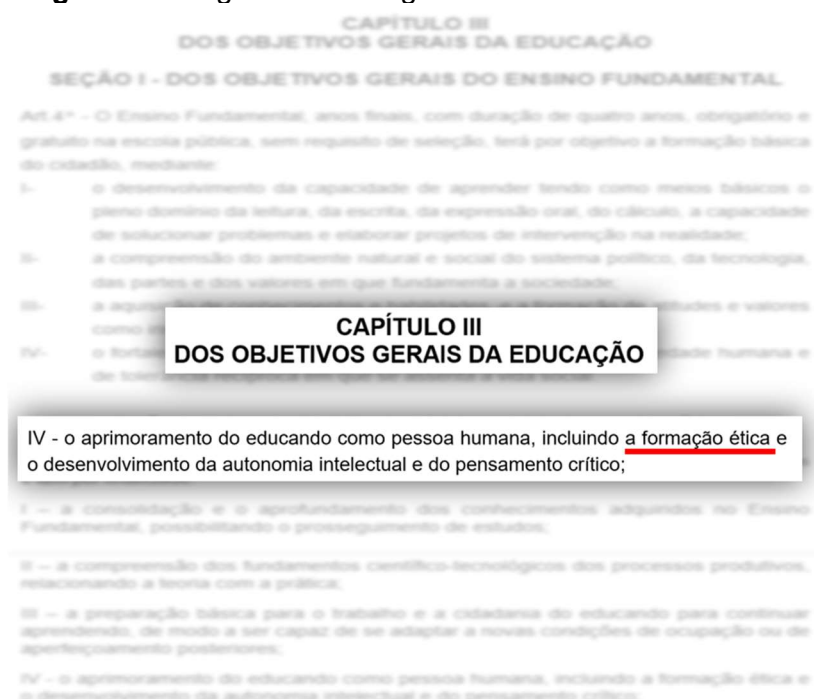
¹²É importante destacar que Immanuel Kant é um dos filósofos mais influentes na deontologia. Sua ética se baseia no conceito de imperativo categórico, que é uma regra universal que todos devem seguir, independentemente das circunstâncias.

do funcionamento do estabelecimento escolar é atravessado pelo princípio ético e como ele alcança ou não a experiência pedagógica registrada nos documentos como o livro de ocorrências.

Diante disso, acredita-se ser possível analisar os preceitos deontológicos expressos nos documentos normativos da instituição escolar. Desse modo, entende-se que eles são instrumentos capazes de fornecer o sentido ético que inspirou a sua construção e, ao compreendê-los como formalizações que repercutem ou deveriam repercutir nos registros de ocorrências, espera-se localizar as contradições e as lacunas em que se propõe ser possível a instauração da mediação no lugar da resolução unidirecional do conflito.

Diante disso, ressalta-se um recorte do Regimento Escolar, no qual consta alusão à Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (LDB, Art. 35), em que se apresenta como um dos seus objetivos o ensino que trata da formação ética.

Figura 4 – Fragmento do Regimento Escolar 1



Fonte: Regimento Escolar (2018, p. 142-143, grifo nosso)

A referência ao termo ética no Regimento Escolar de uma escola pública é de suma importância, pois destaca um pretenso compromisso da escola com a formação integral dos estudantes. Ao estabelecer a ‘formação ética’ como um dos objetivos gerais, o documento reconhece a necessidade de desenvolver nos

estudantes não apenas competências técnicas. Desse modo, o documento não enfatiza somente o aprimoramento do educando como pessoa humana, mas também a importância da formação ética, juntamente com o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. Essa inclusão da formação ética ressalta a relevância atribuída pela instituição à construção de valores morais nos estudantes, preparando-os não apenas para o sucesso acadêmico, mas também para sua atuação responsável e ética na sociedade¹³.

Destaca-se, acerca disso, que a BNCC também menciona o termo ética, nesse sentido, a presença da formação ética como primícia posto logo na introdução do documento evidencia a importância atribuída ao desenvolvimento integral dos indivíduos em suas diversas dimensões.

A BNCC e os currículos se identificam na comunhão de princípios e valores que, como já mencionado, orientam a LDB e as DCN. Dessa maneira, reconhecem que a educação tem um compromisso com a formação e o desenvolvimento humano global, em suas dimensões intelectual, física, afetiva, social, ética, moral e simbólica. (Brasil, p. 9, 2018)

Dessa forma, ao reconhecer que a educação tem o compromisso de promover o desenvolvimento humano global, a BNCC destaca a relevância de uma abordagem educacional que vá além do ensino de conteúdos, considerando para isso, os aspectos éticos dessa formação.

De volta ao Regimento Escolar, mais especificamente na Seção V - Das Medidas Educativas do Corpo Discente, é reservado um espaço para as 'punições' que serão aplicadas aos estudantes. Nessa seção, além da descrição detalhada da natureza e gravidade das infrações, destaca-se um parágrafo dedicado à orientação sobre o cuidado ético ao atribuir as medidas educativas.

Figura 5 – Fragmento do Regimento Escolar 2

¹³É preciso destacar que a intenção expressa no documento não traduz imediatamente a concretização de práticas que estimulem a formação ética, estas aliás, difíceis de serem definidas como “metodologia” regular pela sua própria natureza. O que se analisa aqui, portanto, é a formalização do princípio nesse documento e em outros.



Fonte: Regimento Escolar (2018, p. 117-118)

O conceito de ética referenciado no documento destaca a importância dos profissionais da escola como orientadores da aprendizagem, comportamento e responsabilidade dos discentes. Os impactos do agir ético em determinadas situações são significativos, pois influenciam diretamente na conduta dos discentes. Quando a instituição de ensino adota uma postura ética, cria-se um ambiente propício ao desenvolvimento integral dos estudantes. Assim, eles são incentivados a adotar comportamentos éticos, a respeitar as normas estabelecidas e a compreender a importância de suas ações para o convívio social harmonioso.

Por outro lado, se a escola não se baseia em princípios éticos e não prioriza a promoção de valores morais, pode ocorrer uma série de consequências negativas, podendo gerar desconfiança, desrespeito e desmotivação por parte dos discentes, além de contribuir para o aumento de confrontos e indisciplina no ambiente escolar.

Nesse sentido, Marcondes (2007), afirma que a ética é uma das áreas que desperta grande interesse no campo da filosofia, pois diz respeito diretamente à experiência cotidiana, o que leva “a uma reflexão sobre os valores que adotamos, o sentido dos atos que praticamos e a maneira pela qual tomamos decisões e

assumimos responsabilidades em nossa vida” (p. 09). O autor salienta que é necessária uma reflexão aprofundada sobre ética quando o indivíduo se depara com situações de conflito e dilemas que requerem decisões difíceis. Nesse momento, percebe-se que não é fácil escolher uma opção, para ele é a partir desse entendimento que se pode indicar um critério inicial para se considerar uma ação como ética - a transparência - ou seja, “um ato pode ser considerado ético sempre que seu autor for capaz de explicitar seus motivos e justificá-los” (p. 12). Sendo assim,

A atitude ética autêntica não deve admitir dicotomia, já que não faria sentido um comportamento ético restrito apenas a um plano interno e um comportamento oposto no plano externo. Neste caso, na verdade, o indivíduo não estaria agindo eticamente, faltaria com coerência na adoção dos princípios (Marcondes, 2007. p.12).

A eticidade¹⁴ nas teorias da educação, segundo Rodrigues (2017, p. 47), aparece de maneira semelhante às da filosofia, pois, segundo ele, elas [teorias da educação] “carregam em si uma determinada ‘eticidade’ no interior de suas reflexões pedagógicas”. Sendo assim, Rodrigues (2017, p. 49) diz que a Ética tem uma conexão própria com a pedagogicidade. Isso é evidente ao observar os principais paradigmas éticos que se manifestaram ao longo da história, pois eles apresentam modelos específicos de educação e formação humana, exemplo disso, podemos ver a importância da virtude na ética socrática e na centralidade filosófica do problema pedagógico do ensino de virtudes nos *Diálogos* de Platão.

Diante o exposto, faz-se importante apresentar a conexão entre ética e educação. Para Cenci; Dalbosco (2014, pp. 470-1), essa conexão entre ética e educação deve ser pensada somente se a educação for concebida como formação, e esta vista como um processo contínuo e interminável “de cultivo de si mesmo na forma de um domínio de si”. Para os autores, “ética e educação, dizem respeito à ação humana, referindo-se à maneira de agir das pessoas e essas dispõem, em algum grau, de um senso comum moral oriundo do processo de socialização”, ou seja, educar indivíduos pressupõe educá-los moralmente. Pressuposto presente na base dos ideais educativos do Ocidente, *Paideia*, nesta tradição, a ligação entre a ética e a educação precisava incluir a formação integral do ser humano e, neste

¹⁴ O temor será retomado e mais bem explorado adiante.

contexto, os objetivos da educação teriam de incluir como uma de suas partes fundamentais, a formação cultural, desse modo, “trata-se da exigência de uma formação cultural ampla, implicando o permanente cultivo de si mesmo em sua relação com os outros e com o mundo”.

Isso posto, justifica a abordagem deontológica que também se faz presente no ambiente escolar. De fato, esse espaço-tempo de ensino e aprendizagem carrega uma peculiaridade que é a instauração permanente da dimensão do possível, ou seja, não se pode tomar a escola ou sua prática como uma unidade, uma totalidade. Nenhum código, assim como nenhuma metodologia ou manual didático é capaz de funcionar universalmente nesse ambiente. Diferentemente de outras profissões em que as pessoas estão prontas a agir segundo regras pré-estabelecidas, na educação, essa ação é continuamente confrontada com facticidades, as relações e situações diversas, o que faz com o sentido deontológico aqui seja ampliado de modo a abrigar não só um agente, mas uma comunidade, pois, é ela que é educadora, em sentido *lato*. Desse modo, falar-se-á de uma deontologia educacional com papéis diversos: a ação de docentes, gestores, estudantes, famílias, profissionais de outras áreas da escola e da sociedade em geral. Esses papéis, por sua vez, ganham contornos em documentos como o regimento escolar, o projeto político pedagógico e políticas educacionais no geral, mas sempre na forma de um avizinhamento, pois não é possível tomá-los como projeções da experiência vivida.

3.2 Ética e eticidade

Como já anunciado, a abordagem da ética acompanhado do sufixo - *dade* é relevante para a proposta desta pesquisa, de modo que é igualmente importante apresentar um plano geral do seu radical. Nesse sentido, elegeram-se duas referências principais: Henrique Cláudio de Lima Vaz e Adolfo Sánchez Vázquez. Ambos os autores contribuem significativamente para o campo da ética, contudo, apresentam abordagens distintas sobre a relação entre ética e moral, mas, que, para esta análise, favorecem elementos complementares para a construção da relação eticidade e pedagogicidade.

Vázquez, filósofo espanhol, distingue os conceitos de ética e moral. Por outro lado, Lima Vaz, filósofo brasileiro, adota uma perspectiva na qual ética e moral são essencialmente sinônimos. Para os objetivos desta pesquisa, que se insere no campo da educação, a abordagem de Lima Vaz pareceu mais adequada. A unificação dos termos ética e moral sob um único conceito facilita a compreensão e aplicação prática dos princípios éticos no contexto educativo. No entanto, a escolha de também apresentar o termo ética a partir de Vázquez se deu pela preocupação em não ignorar a existência de diferentes abordagens ao termo ética. Essa distinção é relevante para certos contextos teóricos e práticos, em que entender a separação entre os princípios normativos e sua análise filosófica pode oferecer maior clareza.

A compreensão do termo ética remonta a raízes linguísticas que denotam modos de ser e agir humanos. Com base nas formulações de Vázquez (1990), em sua obra *Ética*, o termo homônimo é concebido como uma noção inextricavelmente associada à esfera do comportamento humano, envolvendo tanto os elementos pertencentes à personalidade quanto as manifestações externas da conduta, nesse sentido, “a ética é a teoria ou ciência do comportamento moral dos homens em sociedade. Ou seja, é ciência de uma forma específica de comportamento humano” (p. 12).

O termo ética no vocábulo grego *ethos*, pode ser traduzido como ‘modo de ser’ ou ‘caráter’. Essa concepção é congruente com a perspectiva de que a ética não é inata ao indivíduo, mas sim um atributo adquirido por meio da interação com o ambiente e a sociedade. De maneira análoga, a palavra latina *mos* ou *mores*, que se traduz como ‘costume’ ou ‘costumes’, também se relaciona com a dimensão adquirida da moral. A moral, segundo Vázquez (1990), constitui um conjunto de normas ou regras que são internalizadas por meio de hábitos, forjando, assim, o comportamento do ser humano.

Em vista disso, de acordo com Vázquez (1990), existe uma distinção clara entre os termos ‘moral’ e ‘ética’, “a ética se ocupa de um objeto próprio: o setor da realidade humana que chamamos moral” (p. 13), desse modo, enquanto a moral é intrínseca ao comportamento conquistado e adquirido por hábito, a ética abrange um âmbito maior, permeando não apenas as ações externas, mas também os traços fundamentais do caráter. O indivíduo, segundo essa visão, forja sua ética ao

longo de sua jornada de vida, absorvendo influências do meio e moldando sua conduta de acordo com princípios e valores.

A ética é a ciência da moral, isto é, de uma esfera do comportamento humano. Não se deve confundir aqui a teoria com o seu objeto: o mundo moral. As proposições da ética devem ter o mesmo rigor, a mesma coerência e fundamentação das proposições científicas [...] Daí podermos afirmar que, se se pode falar numa ética científica, não se pode dizer o mesmo da moral. Não existe uma moral científica, mas existe ou pode existir um conhecimento da moral que pode ser científico (Vázquez, 1990, p. 13).

Nessa linha de pensamento, a abordagem de Vázquez (1990) contribui para um entendimento enriquecedor sobre a ética, destacando sua natureza adquirida e em constante evolução, ao mesmo tempo em que se constitui em diferenciação à moral. A conceituação proposta por ele ressalta a relevância da interação entre o indivíduo e seu contexto sociocultural na formação do caráter ético. Portanto, a ética, segundo essa perspectiva, transcende o mero cumprimento de normas preestabelecidas, abraçando a complexidade e a fluidez relacionadas à experiência humana. Ademais, a ética, como disciplina filosófica, tem sido objeto de reflexão ao longo dos séculos, e sua importância na compreensão da moralidade e da conduta humana é indiscutível.

Em outra direção, Lima Vaz (1999) oferece também uma contribuição para o campo da ética, mas segundo uma relação de identidade entre ética e moral. Para o filósofo (1999), “um estudo sobre Ética que se pretenda filosófico deve dedicar-se preliminarmente a delinear o contorno semântico dentro do qual o termo Ética será designado” (p. 11), no caso desta pesquisa, o campo semântico é o da educação. Desse modo,

Considerados, porém, em sua procedência etimológica, os dois termos são praticamente sinônimos e dado o seu uso indiscriminado na imensa maioria dos casos, talvez seja preferível manter essa sinonímia de origem e empregar indiferentemente os termos Ética e Moral para designar o mesmo objeto (Lima Vaz, 1999, p. 12).

O autor ressalta que, embora haja uma tendência moderna de atribuir matizes distintas a esses termos, a sua origem etimológica e semântica não denota

uma diferença significativa entre eles. Ele argumenta que, tanto etimologicamente quanto historicamente, 'ética' (derivada do grego *ethiké*) e 'moral' (derivada do latim *moralis*) têm sido usados para designar fundamentalmente o mesmo objeto: seja os costumes socialmente considerados, seja os hábitos individuais de agir de acordo com tais costumes, desse modo, o uso intercambiável de 'ética' e 'moral' reflete a sua sinonímia original, que remonta à sua ascendência etimológica e ao seu uso histórico. Qualquer tentativa de atribuir variações a esses termos, como frequentemente se faz na linguagem contemporânea, é resultado de considerações contextuais e não de uma diferença em seus significados. Ressalta-se que "provavelmente a dúvida a respeito do matiz semântico diverso de Ética e Moral começou a formar-se desde os tempos kantianos e acentuou-se com a distinção introduzida por Hegel na estrutura dialética da sua Filosofia do Espírito objetivo" (Lima Vaz, 1999, p. 12), especialmente a partir da distinção introduzida por ele entre *Moralität* e *Sittlichkeit*, que apresenta tentativas de conferir significados diferentes a esses termos. A tentativa hegeliana de unificar as duas esferas sob uma "Filosofia do Espírito objetivo", reintegrando 'Ética' e 'Moral' em um campo mais abrangente de significação, portanto, não encontrou muitos adeptos, ainda assim, há de se considerar a relevância de tal abordagem, especialmente, para o campo da educação.

Lima Vaz (1999), aponta que a tendência moderna de atribuir nuances diferentes a 'Ética' e 'Moral' pode estar relacionada à crescente complexidade da sociedade moderna, na qual o indivíduo e a sociedade política são frequentemente pensados em confronto. Enquanto Aristóteles tratava da Ética individual e política de forma contínua, a filosofia moderna passou a distinguir ou mesmo opor as motivações que governam o agir individual daqueles que guiam a sociedade política, por conseguinte, o filósofo conclui que, a linguagem contemporânea especializada, "continuou mostrando uma tendência a privilegiar a subjetividade do agir, enquanto Ética aponta preferentemente para a realidade histórica e social dos costumes" (p. 15). No entanto, Lima Vaz argumenta que, dada a sinonímia de origem entre esses termos, talvez seja preferível mantê-la e empregá-los indiferentemente para designar o mesmo objeto, evitando assim a confusão causada por tentativas de atribuir significados distintos a eles.

Isso posto, a relação entre ética e filosofia é central, e Lima Vaz (1999), argumenta que os problemas fundamentais da ética exigem o uso da razão filosófica para serem adequadamente abordados em um nível conceitual que corresponda à natureza de seus termos. Ele destaca que a ética é, essencialmente, uma ética filosófica, e a filosofia desempenha um papel crucial na fundamentação e na compreensão das categorias e razões que sustentam a ética como um campo de conhecimento. Essa relação entre ética e filosofia é demonstrada tanto historicamente quanto teoricamente, e a ética é vista como um dos aspectos mais elevados da filosofia, preocupada com questões fundamentais relacionadas à moralidade, ao bem e à busca pela justiça. Essa perspectiva se estende desde os filósofos gregos até os pensadores cristãos, em que a ética continua a ser uma parte essencial do pensamento filosófico e teológico.

Em face do exposto, para Lima Vaz (1999), a formação da ética filosófica nos tempos socráticos teve sua razão de ser na tentativa de resolver as aporias apresentadas pela razão sofística ao tentar fundamentar o *ethos* em modelos de racionalidade que não ultrapassavam o nível da opinião provável e que levavam ao relativismo. Nessa direção, somente a filosofia praticada por Sócrates e teoricamente desenvolvida por Platão foi capaz de oferecer uma hermenêutica racional adequada à *práxis* humana.

3.3 Ética e educação

Como se sabe, existem muitos sistemas éticos diferentes, como por exemplo, a própria ética deontológica¹⁵, a ética consequencialista¹⁶ e a ética

¹⁵A ética deontológica, também conhecida como ética do dever, fundamenta-se na moralidade das ações em si mesmas, independentemente das suas consequências. Nesta perspectiva, uma ação é considerada moralmente correta se estiver de acordo com certos deveres, princípios ou regras universais. Immanuel Kant (1724-1804) é um dos principais autores associados à ética deontológica, especialmente em sua obra "Fundamentação da Metafísica dos Costumes", em que desenvolve o imperativo categórico como princípio fundamental para determinar a moralidade das ações (Esteves, 2014).

¹⁶A ética consequencialista avalia a moralidade das ações com base nas suas consequências. De acordo com esta abordagem, uma ação é considerada moralmente correta se produzir o maior bem possível ou se maximizar a felicidade geral. Um dos principais representantes da ética consequencialista é Jeremy Bentham (1748-1832), que propôs o utilitarismo como uma teoria ética que busca maximizar a felicidade ou o prazer e minimizar a dor. John Stuart Mill (1806-1873), discípulo de Bentham, também contribuiu para o desenvolvimento do utilitarismo, enfatizando a importância da qualidade do prazer (Nahra, 2014).

virtuosa¹⁷. Alguns sistemas éticos são baseados em normas universais, enquanto outros são baseados em normas culturais ou pessoais. De acordo com Rodrigues (2017), a ética tem contribuições importantes para a Filosofia da Educação, considerando que desde a Grécia Antiga, Filosofia e Educação estão interligadas por um elo ético original, de modo que, as teorias da educação têm uma ética específica criada em suas reflexões pedagógicas.

A relação entre ética e educação é complexa e profunda, já que a educação desempenha um papel importante na formação de valores e atitudes éticas dos indivíduos. A educação pode ajudá-los a desenvolverem sua capacidade de julgar o que é certo ou errado, e levá-los a tomar decisões éticas em situações morais complexas. Oliveira; Melo (2018) apresentam a educação como questão ético-filosófica a partir dos aportes de Lima Vaz, para eles “a realização do sujeito como pessoa pressupõe a necessidade de um processo pedagógico capaz de elevar o indivíduo da situação contingente e empírica à universalidade objetiva do Bem” (p. 210), sendo assim, para os autores, a potencialidade de alcançar uma existência pessoal concreta, isto é, uma existência na qual o sujeito efetiva-se como pessoa, implica, portanto, um contínuo processo de formação, por meio do qual é facultado a cada indivíduo a oportunidade de se transformar naquilo que genuinamente representa, ou seja, pessoa.

Nesse sentido, a educação pode ser entendida como uma forma de transmissão de valores e princípios éticos, tanto explicitamente quanto implicitamente, por meio da instrução formal e da socialização. Por exemplo, a educação formal pode incluir reflexões éticas; enquanto a socialização pode incluir exemplos de conduta ética fornecidos por professores, pais e outros membros da comunidade. A ética também é importante para o desenvolvimento de uma sociedade justa e equitativa, e a educação desempenha um papel crucial nesse processo. Ela pode ser uma forma de desenvolver a conscientização crítica e a capacidade de pensar, ajudando os indivíduos a compreender e mudar sua

¹⁷A ética virtuosa centra-se no caráter moral do agente e nas virtudes que ele deve cultivar para alcançar uma vida moralmente boa. Nesta perspectiva, uma ação é considerada moralmente correta se for realizada por uma pessoa virtuosa, motivada pelo desejo de agir de forma justa, corajosa, prudente, entre outras virtudes. Aristóteles (384-322 a.C.) é o principal autor associado à ética virtuosa, especialmente em sua obra “Ética a Nicômaco”, em que discute a natureza das virtudes e a importância da vida virtuosa para alcançar a felicidade e a realização pessoal (Paviani; Sangalli, 2014).

realidade. Nesses termos, a educação pode ajudar a promover a equidade, a justiça e a responsabilidade social, além de ser uma ferramenta importante no combate à discriminação, à opressão e à desigualdade.

À vista disso, tem-se que, Oliveira; Melo (2018), em seus estudos sobre Lima Vaz, afirmam que a essência humana é intrinsecamente social, e as interações desempenham um papel fundamental na construção de uma identidade. Isso implica que, do ponto de vista da estrutura social, o indivíduo não pode ser visto como entidade isolada, vagando aleatoriamente em um espaço sem orientação, regidos apenas pela probabilidade de se cruzar com outros indivíduos, como moléculas livres. Em contrapartida, o indivíduo não é movido exclusivamente por suas carências e desejos egoístas, buscando satisfazer suas necessidades de forma isolada. Pelo contrário, a realização plena dele se concretiza por meio de sua relação com os outros.

Isso implica que a afirmação dos homens como seres singulares está inextricavelmente ligada a um processo de socialização, no qual são reconhecidos pelos outros e, por sua vez, reconhecem os demais como seres de valor e dignidade. Em virtude disso, a humanização é alcançada à medida que os indivíduos são capazes de transcender a individualidade e se elevar a um conjunto compartilhado de princípios e normas éticas concretas. Esses princípios e normas viabilizam a formação de relações recíprocas, proporcionando um ambiente propício para o florescimento da nossa humanidade plena. Desse modo,

[...] um primeiro nível de formação, que se dá a partir da mais tenra idade, supõe a elevação do sujeito à universalidade dos valores da comunidade. Ora, ao elevar-se à universalidade do ethos, a práxis do sujeito se constitui como práxis ética. O sujeito torna-se, pois, capaz de fazer o que deve ser feito à luz dos costumes e tradições de determinada comunidade (Oliveira; Melo, 2018, p. 214).

A formação, na contemporaneidade, apresenta a relação entre ética e educação, segundo Cenci; Dalbosco (2014), baseada em um conceito de formação cultural que passa a ser questionado em função de sua redução à esfera da instrução ou do fato de ser ignorada, ou seja, sua sustentação por vezes é dada de maneira instrumentalizada, sem fomentar a reflexão e aprendizagens significativas, assim, a formação é negligenciada.

Além disso, a “racionalidade de tipo instrumental” é “ancorada na primazia dos meios sobre os fins”, na medida em que as consequências corroboram para o apagamento da dimensão ética. Nesse sentido, há uma clara crítica de redução da educação a uma ótica de profissionalização, em que a formação cultural é reduzida e, conseqüentemente, a relação entre ética e educação acaba sendo esquecida, ou, quando pensada, “tal relação o é somente como um problema de aplicabilidade”, posto isso, chama-se a atenção para o “risco da educação das novas gerações fomentar uma mentalidade altamente técnica, capaz de dar conta de modo cada vez mais eficiente de problemas localizados, mas insensível à problemática humana, social, ambiental e ética” (p. 472), a esse movimento, chamado crise, aqui também compreendido como conflito, do *ethos* na formação do caráter do indivíduo. A despeito disso, Lima Vaz corrobora afirmando que:

O predomínio dos problemas éticos na filosofia contemporânea reflete essa situação, que não exprime apenas a crise teórica de um saber tradicionalmente integrado ao corpus dos saberes filosóficos, mas ainda, e sobretudo, a crise de uma civilização que vive o espetáculo paradoxal dos homens errantes numa floresta de razões técnicas, científicas, econômicas, políticas, culturais — e incapazes de encontrar razões para o seu próprio caminho ou razões normativas para o seu agir (Lima Vaz, 1993, p. 134).

Essa crise não é apenas teórica, mas também prática, pois envolve a incapacidade de os indivíduos encontrarem razões normativas para orientar suas ações em meio à complexidade do mundo moderno. Relacionando isso à educação, podemos identificar implicações profundas. A “floresta de razões” mencionada por Lima Vaz (1993) pode ser vista como uma metáfora para o ambiente educacional e social contemporâneo. A proliferação de conhecimentos técnicos, científicos, econômicos e culturais, muitas vezes desconectados de um sentido ético mais amplo, pode gerar nos educandos e educadores um sentimento de desorientação ética.

3.4 Dois antecedentes históricos para compreender o conflito: Hobbes e Rousseau

A problemática do conflito pode ser conhecida segundo diferentes perspectivas, algumas delas já apresentadas aqui, como no caso da abordagem

sociológica. Na história do pensamento e, de modo especial, a incursão dessa temática no campo da educação, a compreensão do conflito exige fazer uma escolha, de modo que seja possível, a partir dela, traçar algum caminho que ligue a questão da mediação pedagógica e sua contemporaneidade ao conflito e sua historicidade. Para isso, recorreu-se a dois postulados filosóficos em torno do conflito. Dentre todas as possibilidades, essas duas perspectivas foram capazes de se articular ao tema da pesquisa, de modo a tensionar, cada uma a seu modo, o conflito e sua possível especificidade pedagógica.

Trata-se de um lado, de Thomas Hobbes, para o qual o conflito é o plano comum em que ocorrem as interações humanas, as disputas políticas, econômicas e militares. O conflito para ele é inerente¹⁸ à condição humana e central em sua filosofia política. Ele acreditava que os conflitos entre os seres humanos decorrem de características fundamentais da natureza humana, como o desejo de poder, a competição por recursos e a desconfiança mútua, como tratado em sua obra *Leviatã* de 1651.

Embora Hobbes não tenha desenvolvido uma teoria pedagógica formal, ele aborda o tema em conexão com sua visão do contrato social e do papel do soberano em *Leviatã* (2003). Para ele, a principal função da educação é moldar os indivíduos para que compreendam e aceitem a necessidade de um soberano forte e as leis impostas por ele. Isso evita, no seu entendimento, a anarquia e promove, consequentemente, a ordem social. Hobbes acreditava que a educação deveria ensinar os cidadãos a reconhecer os perigos do estado de natureza e a importância de obedecer ao contrato social para garantir a segurança coletiva. Em linhas gerais, Hobbes reconhecia o valor do conhecimento e da razão na formação humana. Ele argumentava que a educação é essencial para superar a ignorância e os preconceitos que podem levar a conflitos.

O conflito é próprio da natureza humana e sua característica é de urgência, iminência e, por isso, deve o Estado agir para conter essa propensão que ele mesmo é o criador¹⁹. Desse modo, resta ao conflito ser remediado e contido e a

¹⁸Cf. Hobbes “O homem é lobo do homem” (2006, p. 9).

¹⁹Vale destacar, na obra *Leviatã*, que “onde não foi estabelecido um poder coercitivo, isto é, onde não há Estado, não há propriedade, pois todos os homens têm direito a todas as coisas. Portanto, onde não há Estado nada pode ser injusto.” (Hobbes, 2003, p.52).

educação deve agir no intervalo entre um e outro conflito na tentativa de contê-los. O conflito é desestabilização que leva à barbárie, ele é negativo por princípio e a sua ocorrência é sinônimo de falha. “De modo que na natureza do homem encontramos três causas principais de discórdia. Primeiro, a competição; segundo, a desconfiança; e terceiro, a glória” (Hobbes, 2003, p.47).

O papel do Estado não é propriamente de mediador, ainda que tenha aparato para isso, no que diz respeito ao aspecto pormenorizado das contendas, como a justiça, por exemplo. No sentido amplo, como função social, cabe a ele impelir os cidadãos a se eximir do conflito pela coerção e interesse coletivo, pois,

O fim último, causa final e desígnio dos homens (que amam naturalmente a liberdade e o domínio sobre os outros), ao introduzir aquela restrição sobre si mesmos sob a qual os vemos viver nos Estados, é o cuidado com sua própria conservação e com uma vida mais satisfeita. Portanto, apesar das leis de natureza (que cada um respeita quando tem vontade de respeitá-las e quando pode fazê-lo com segurança), se não for instituído um poder suficientemente grande para nossa segurança, cada um confiará, e poderá legitimamente confiar, apenas em sua própria força e capacidade, como proteção contra todos os outros. (Hobbes, 2003, p. 59).

A educação, em Thomas Hobbes, aparece em alguns momentos como parte de sua visão geral sobre a organização da sociedade, a natureza humana e o papel do Estado. No capítulo XIII do *Leviatã*, contudo, ele elenca algumas características dos homens que aludem ao desenvolvimento que pode acarretar a educação, como, por exemplo, o entendimento de que os indivíduos têm igualdade de potencialidades (Hobbes, 2003). A educação aparece como meio de saída do estado natural para o estado social, tendo como papel a manutenção da ordem e fortalecimento da autoridade.

O conflito escolar, nesses termos, nada mais é que a reprodução em escala menor do conflito geral, com um agravante: a educação exerce uma força sobre as gerações ainda não preparadas para os desafios do mundo, exigindo delas, uma conformação cada vez maior diante do poder estatal que também caminha para ser cada vez maior.

Por sua vez, Jean-Jacques Rousseau, que foi chamado de “Copérnico da Pedagogia” (Gauthier; Tardif, 2010), especialmente pela sua obra *Emílio ou Da educação* (1762 [2004]), que “contém os fundamentos da pedagogia moderna,

lançando um novo olhar sobre a infância”, e, que permite pensar a educação moral como continuidade e aprofundamento (Cenci; Dalbosco, 2014, p. 475). Rousseau enfatiza a importância da educação na formação do caráter e da virtude, assim como Aristóteles. Ele destaca a necessidade de desenvolver a razão e o autocontrole, fundamentais para o exercício da liberdade e da autonomia, e também enfatiza a importância da formação do caráter na infância, ao mesmo tempo traz inovações para a pedagogia, como a ideia de que a criança deve ser respeitada em sua condição própria e ter considerada sua individualidade. Assim, é possível perceber que a obra de Rousseau representa uma inovação ao enfatizar a importância da individualidade da criança e da necessidade de respeitá-la em sua própria natureza.

Em *Emílio*, o personagem principal homônimo ao título da obra, passa por conflitos e seu preceptor age pedagogicamente diante deles. Esses conflitos acontecem principalmente como resultado de sua curiosidade e seu desejo de aprender, mas também incluem desafios sociais e pessoais. O preceptor de Emílio, um homem sábio e paciente, age de maneira pedagógica ao lidar com esses conflitos, ele permite que Emílio experimente e aprenda por conta própria, mas está sempre disponível para orientá-lo e oferecer suporte, dessa maneira, é possível identificar na obra traços também da eticidade. Em vez de punir ou corrigi-lo, o preceptor estimula sua reflexão e ajuda a reforçar sua autoconfiança. Em suma, age como um mediador, encorajando o desenvolvimento autônomo em face aos conflitos de maneira pacífica e reflexiva.

A título de exemplo, observa-se quando Emílio se recusa a aprender a ler e escrever porque acha isso inútil e sem sentido. O preceptor faz a mediação pedagógica ao escutar e compreender as motivações por trás da recusa de Emílio, ao invés de forçá-lo a aprender. Logo o pequeno é encorajado a explorar o mundo e a descobrir por si mesmo a importância da educação, ficando livre para aprender no seu próprio ritmo. Com o tempo, ele aprende a importância da leitura e escrita e passa a valorizá-las como ferramentas para compreender o mundo. Portanto, é possível depreender a existência de um conflito interno de Emílio, precisamente em seu processo de desenvolvimento e aprendizagem, que é apresentado como uma parte natural dessas atividades, e o preceptor age pedagogicamente ajudando Emílio a entender e resolver esses conflitos e também o leva a refletir sobre suas

ações e a compreender as consequências delas, utiliza o diálogo como uma forma de mediar conflitos e promover a reflexão crítica a fim de fomentar a eticidade da relação, ou seja, sua consciência moral e sua capacidade de tomar decisões éticas.

Diante disso, Cenci; Dalbosco (2014, p. 476), consideram que Rousseau,

No contexto eminentemente filosófico e pedagógico de seu pensamento, faz a 'boa educação' de seu aluno fictício depender da premissa geral de que Emílio deve ser formado de tal modo a poder encontrar seu lugar na ordem das coisas, incluindo em tal ordem tanto a natureza como a sociedade. É por isso que, formado pela temperança em seu caráter, Emílio não ficará em débito e nem excesso consigo mesmo, com os outros e com o mundo que o cerca, pois aprendeu a buscar com firmeza seus propósitos na companhia cooperativa com os outros.

Ainda na obra *Emílio*, destaca-se a passagem em que Emílio é envolvido pelo conflito da frustração, quando percebe que não consegue se tornar perfeito em todos os aspectos que foram propostos pelo seu preceptor, como por exemplo, a capacidade de se relacionar socialmente sem prejudicar o outro. O preceptor, então, usa mais uma vez da mediação pedagógica ao mostrar ao personagem que a perfeição absoluta é inalcançável, e que o importante é sempre buscar o aprimoramento pessoal e o respeito ao outro. Desse modo, a partir de Rousseau (2004), parece ser possível discutir a presença da eticidade e da pedagogicidade no processo educativo, especialmente no que diz respeito ao manejo de conflitos e frustrações inerentes ao desenvolvimento moral e social do indivíduo. A eticidade, neste contexto, pode ser compreendida como o movimento contínuo de busca por uma conduta ética que se manifesta tanto no reconhecimento das limitações humanas quanto na constante aspiração ao aprimoramento moral e relacional.

Sendo assim, a eticidade se manifesta tanto na atitude do preceptor quanto na experiência vivida por Emílio. Por um lado, o preceptor exerce sua função mediadora de maneira ética ao guiar Emílio para uma autocompreensão que não o paralisará diante da frustração, mas que o incentivará a perseverar em seu desenvolvimento pessoal. Por outro lado, Emílio, ao ser orientado a reconhecer suas limitações e a importância de se esforçar continuamente para se aprimorar e respeitar o outro, está sendo conduzido ao movimento de compreensão da eticidade, que não se resume à conformidade com regras ou ideais inalcançáveis, contudo, envolve a prática de um viver ético em constante movimento e adaptação.

Complementarmente, Cenci; Dalbosco advertem que

A noção de perfectibilidade faculta ao homem moderno a “angustiante” consciência de sua historicidade e, com ela, a incerteza quanto à possibilidade de um final feliz. [Dessa forma,] no caso específico de Rousseau, a educação moral impulsionada pela noção de *perfectibilité* passa a tratar o problema do domínio de si mesmo de maneira processual, como um caminho tortuoso, marcado por enganos e sofrimentos e - o que é mais importante - sem a certeza de que a felicidade será alcançada (Cenci; Dalbosco, 2014, p. 477).

Por conseguinte, cabe destacar a distinção entre amor de si e amor-próprio, que permitiu a Rousseau aprofundar a investigação sobre a condição humana, e assim, orientar de maneira mais precisa a tarefa da educação moral como formação para a virtude e contra os vícios. Neste sentido, o amor-próprio e o amor de si são dois sentimentos que se desenvolvem a partir da interação com os outros na sociedade, e podem levar a uma série de conflitos. Para Rousseau (2004), o amor-próprio é entendido como um sentimento que leva o indivíduo a buscar a aprovação e admiração dos outros, em detrimento da sua própria felicidade e bem-estar. Já o amor de si é entendido como um sentimento que leva o indivíduo a cuidar de si mesmo, a preservar a sua vida e a buscar a felicidade de forma autêntica. O amor de si é um sentimento inato, que faz parte da natureza humana e pode ser cultivado por meio da educação. Ou seja, ao se deter a essas definições, entende-se que a educação deve ser orientada para o desenvolvimento do amor de si, e não do amor-próprio, de forma a permitir que o indivíduo se desenvolva de forma autônoma e busque a sua felicidade de forma autêntica. Entretanto, Cenci; Dalbosco (2014), afirmam que o amor-próprio “é um sentimento ambíguo, que devidamente orientado por um longo e interminável processo formativo, pode ser canalizado na direção de forças construtivistas” (p. 477).

Assim, a tensão entre o amor de si e o amor-próprio é uma das bases para a construção do novo conceito de infância em Rousseau, que enfatiza a importância da educação moral para o desenvolvimento humano e, que segundo o entendimento pretendido neste texto, aproxima o pensador genebrino da problemática do conflito. Logo, a tensão entre o amor de si e o amor-próprio é fundamental para entender como se constrói esse novo conceito de infância em Rousseau, em que o amor de si é uma forma de autocompreensão, em que o

indivíduo se percebe como um ser único e valioso, mas sem a necessidade de se comparar com os outros ou se submeter a seus julgamentos. Já o amor-próprio é uma forma de dependência em relação à opinião dos outros, em que o indivíduo busca sua autoestima na aprovação dos demais.

Para Cenci; Dalbosco (2014), "intrinsecamente ligada a essa nova noção de infância está a descoberta da criança como criança, com características emocionais e cognitivas singulares, profundamente diferentes do adulto" (p. 478), ou seja, a descoberta da criança como criança é um ponto importante, pois representa uma mudança na concepção de educação e na forma como se pensa o desenvolvimento infantil, o que induz à compreensão de que o conflito geracional passa a ser reconhecido sob novas bases do pensamento. Enfatiza-se que a criança não deve ser vista como um adulto em miniatura, mas como um ser em processo de desenvolvimento, que precisa de um ambiente adequado para explorar e desenvolver suas habilidades, nesse sentido, a educação deve respeitar as características naturais da criança. Com isso, Rousseau abriu caminho para um novo modelo de educação, que busca respeitar as necessidades e particularidades de cada criança, ao invés de simplesmente impor normas e padrões preestabelecidos.

Nesse sentido, a pedagogicidade se manifesta na criação de um ambiente educacional que privilegia o cultivo do amor de si, um sentimento que orienta o indivíduo para a preservação de sua integridade e para a busca da felicidade de maneira independente, livre da necessidade de aprovação externa. Esse processo pedagógico exige uma prática educativa sensível e adaptativa, capaz de orientar o estudante na descoberta de suas potencialidades, respeitando suas particularidades.

Dessarte, Rousseau (2004) sugere que a formação moral deve afastar o indivíduo das influências nocivas do amor-próprio, que tende a submeter o eu ao julgamento alheio e às comparações sociais. Desse modo, infere-se que a eticidade se apresenta no movimento em que a educação orienta o indivíduo a cultivar o amor de si, promovendo uma autocompreensão e um aprimoramento moral. Esta abordagem não apenas fortalece a integridade individual, mas também fomenta um senso de responsabilidade e respeito pelos outros. Em conjunto, pedagogicidade e

eticidade do conflito podem ser compreendidos como pilares na orientação de um modelo educacional.

Rousseau (2004) produz uma forte crítica à educação bárbara²⁰, que é percebida por ele como cruel e desumana. Dessa forma, ele argumenta que, na educação bárbara, as crianças são submetidas a um treinamento brutal e a uma disciplina rígida, que não leva em conta suas necessidades e características naturais. O filósofo considera que esse modelo molda as crianças para serem conformistas e subservientes, incapazes de pensar por si mesmas ou de se tornarem indivíduos plenamente realizados. Além disso, ele acredita que a educação bárbara é responsável por perpetuar muitos dos males da sociedade, como a desigualdade, a injustiça e a violência.

Para Rousseau (2004), a educação deve ser baseada na natureza humana, em vez de ir contra ela. Ele defende uma abordagem mais suave e mais respeitosa para a educação, que leve em conta as necessidades individuais da criança e ajude a desenvolver suas capacidades naturais. Para ele, a educação deve ser uma forma de cultivar a bondade natural da criança, em vez de impor normas e valores externos a ela, permitindo assim, que elas cresçam e se desenvolvam de acordo com suas próprias características e necessidades individuais. A despeito disso, Cenci; Dalbosco (2014), assinalam que

A isso se vincula outro aspecto da noção rousseauniana de infância, que tem repercussões decisivas à educação moral, a saber, que na fase inicial de seu desenvolvimento o ser humano caracteriza-se muito mais por uma razão sensitiva do que intelectual. Contudo, a educação natural é a primeira etapa, decisiva, mas não final da educação do aluno fictício Emílio. Ah ela se soma, com a mesma importância, a educação moral [...] A educação moral é a idade das paixões e da razão, referindo-se diretamente à educabilidade do amor-próprio inflamado do Emílio. Dele é exigido aí o preparo para conhecer as relações sociais e poder dominar suas próprias paixões, sendo que uma condição indispensável deste preparo é o conhecimento dos homens como eles são (p. 478).

²⁰No segundo livro do *Emílio*, Rousseau (2004, p.72) considera criticamente a educação de sua época, acusando-a de educação bárbara, pois corrompe e estraga as crianças. Ele direciona críticas específicas à pedagogia aristocrática, que perpetua a desigualdade social e negligencia o desenvolvimento das virtudes naturais das crianças, preparando-as para assumir papéis de liderança baseados em normas elitistas. Além disso, Rousseau condena a pedagogia do homem artificial, que busca moldar as crianças de acordo com padrões sociais pré-definidos, privando-as de sua autenticidade e individualidade, ao tratá-las como objetos a serem manipulados e controlados.

Vale destacar que, no *Emílio*, a ética é compreendida como um elemento pedagógico, que permeia todo o processo educativo do personagem Emílio. A educação é concebida como uma formação moral, que deve conduzir o indivíduo a uma vida virtuosa e autônoma, em que ele seja capaz de tomar decisões de forma consciente e responsável.

Conforme Rousseau (2004), a ética é inseparável da educação, uma vez que a educação tem como objetivo formar o caráter e os valores de um indivíduo, tornando-o apto a viver em sociedade e ser um ser humano virtuoso. Assim, ao longo da obra, a ética é abordada de diversas formas, seja no contexto da formação moral de Emílio, seja na crítica à educação tradicional, que negligencia o desenvolvimento ético dos indivíduos. Vale lembrar que, o preceptor é apresentado como um personagem ético, que busca guiar Emílio em sua formação moral.

Dessa forma, elenca-se algumas atitudes éticas que o preceptor adota: **I) A busca pela verdade:** o preceptor busca sempre apresentar a verdade, sem enganar ou esconder informações importantes. Rousseau (2004, p. 15), afirma que o mais bem educado é “aquele de nós que melhor souber suportar os bens e os maus desta vida; donde se segue que a verdadeira educação consiste menos em preceitos do que em exercícios. Começamos a nos instruir quando começamos a viver; nossa educação começa junto conosco”. **II) A observação dos valores sociais:** o preceptor busca ensinar a Emílio os valores e as normas da sociedade em que ele vive, para que ele possa se integrar a ela. De acordo com Rousseau (2004, p. 86) o aluno “para sentir os grandes bens ele deve conhecer os pequenos males. Assim é a natureza. Se o físico vai bem demais, o moral corrompe-se. O homem que não conhece a dor não conheceria nem a ternura da humanidade, nem a doçura da comiseração”. **III) O respeito ao desenvolvimento natural do estudante:** o preceptor não impõe sua vontade ou sua visão de mundo a Emílio, mas respeitando o seu desenvolvimento natural, orientando-o para que ele possa descobrir por si só as respostas para suas perguntas, nesse sentido Rousseau (2004, p. 202), afirma “Cada idade, cada estado da vida tem sua perfeição conveniente, o tipo de maturidade que lhe é própria” **IV) Atenção aos sentimentos e necessidades do estudante:** o preceptor se preocupa com as emoções e necessidades de Emílio, busca ajudá-lo a lidar com suas emoções e desejos de

forma ética e construtiva, Para Rousseau (2004, p.181), “não percebemos que o método das crianças não é o nosso, e o que para nós é a arte de raciocinar deve ser para elas apenas a arte de ver”. **V) O exemplo:** o preceptor busca dar o exemplo em suas próprias ações, agindo de forma ética e moralmente correta, para que Emílio possa aprender com seu exemplo, é possível perceber isso quando Rousseau (2004, p. 213) reflete que existe “uma escolha das coisas que devemos ensinar, assim como do tempo próprio para ensiná-las. Dos conhecimentos que estão ao nosso alcance, um são falsos, outros são inúteis e outros servem para alimentar o orgulho de quem os tem”, outro momento reflexivo é posto, quando, segundo o autor “cheio de entusiasmo, o mestre quer comunicá-lo [conhecimento] à criança; acredita emocioná-la fazendo-a prestar atenção às sensações com que ele próprio se emociona. Pura bobagem! É no coração do homem que está a vida do espetáculo da natureza; para enxergá-lo, é preciso senti-lo” (p. 117).

Diante o exposto, parece ser possível, à luz dos conceitos de pedagogicidade e eticidade analisar a prática educativa proposta por Rousseau em *Emílio*. Sendo assim, a pedagogicidade é evidente nas atitudes adotadas pelo preceptor. Este, ao buscar a verdade, respeitar o desenvolvimento natural de Emílio e atentar-se aos seus sentimentos e necessidades, demonstra uma prática pedagógica que vai além da mera transmissão de conhecimentos. Desse modo, ele estabelece um ambiente educacional que valoriza o crescimento integral do aluno, respeitando seu ritmo e particularidades, o que se alinha à ideia de pedagogicidade como um processo de condução cuidadosa e consciente do desenvolvimento humano.

Simultaneamente, o conceito de eticidade emerge na atuação do preceptor. A eticidade manifesta-se na forma como o preceptor integra valores éticos na prática pedagógica. A busca pela verdade, por exemplo, não é apenas um preceito moral, mas um exercício constante de honestidade que guia tanto o preceptor quanto o aluno em um processo de autodescoberta. Da mesma forma, o respeito ao desenvolvimento natural de Emílio e a atenção às suas emoções e necessidades refletem uma ética da educação que considera o aluno como um ser em formação, cujas potencialidades devem ser cultivadas de maneira respeitosa.

Além disso, o exemplo dado pelo preceptor em suas próprias ações serve como um modelo de eticidade em ação. Rousseau (2004) enfatiza que a verdadeira

educação consiste menos em preceitos do que em exercícios, sugerindo que a eticidade se concretiza nas práticas diárias e nas interações entre o preceptor e o aluno. O preceptor, ao agir de maneira ética, não apenas ensina valores, mas os incorpora em seu relacionamento com Emílio, demonstrando que a eticidade não é apenas um conceito abstrato, mas uma prática vivida que influencia diretamente a formação moral do aluno.

Assim, a riqueza de reflexões que a obra de Rousseau proporciona, à vista da pedagogicidade e eticidade, torna-a relevante a esta pesquisa, pois oferece também fundamentos que ajudam a perceber a importância do conflito nesse processo, bem como, lançar pistas sobre os meios de mediação pedagógica possíveis. Os exemplos vividos por Emílio e as ações mediativas do preceptor corroboram para elaboração e compreensão do que se apresenta como pedagogia do conflito, em que se tem a relação dialógica entre as premissas pedagógicas e a formação ética dos indivíduos.

Em síntese, se para Hobbes o conflito é ocorrência e recorrência, para Rousseau, ele é decorrência. A primazia do conflito no primeiro se torna secundário no segundo. Para a pesquisa interessou, portanto, a plasticidade que pode assumir a ideia de conflito, de modo, que ao ser associado ao campo da educação, ele possa se beneficiar desse plano intermediário, ou seja, compreender o conflito nem como princípio, nem fim, mas como meio. Trata-se de uma regularidade não repetível, em que o aspecto contínuo não implica uma condição recorrente, até mesmo porque os conflitos são de intensidades diferentes.

É justamente nesse 'meio' que se delineia entre os entendimentos possíveis a partir das perspectivas hobbesiana e rousseauiana que se acredita ser viável localizar historicamente a potencialidade do conflito como dimensões pedagógica e ética da existência. Mais como pontos de partida do que de chegadas, essas perspectivas favorecem a percepção do quanto se pode aprofundar na temática de modo a favorecer novas abordagens, evidenciando a pertinência de se retomar e recriar novas formas interpretativas da questão. Assim, criado o lugar em que a ideia de conflito pode ser compreendida segundo as exigências até aqui apresentadas, a pesquisa propõe percorrer um itinerário que acolha uma terceira perspectiva - a buberiana, que, à primeira vista, pode sugerir desconexa ao

conjunto desenhado até aqui, mas, explicada adiante, espera-se superar essa primeira impressão.

3.5 Ética no pensamento de Martin Buber

A escolha de incorporar Martin Buber à pesquisa é fundamentada na percepção da sua potencial contribuição para a compreensão da mediação pedagógica e, indiretamente, a saída dialógica para o conflito que pode ser depreendida de sua filosofia. Sua abordagem rica e contextualizada desafia as percepções convencionais, incitando a uma exploração mais abrangente da eticidade subjacente aos conflitos e da dimensão propícia da interação inter-humana na mediação. Em um diálogo com Buber, essa pesquisa busca desvelar as potencialidades latentes do conceito de mediação pedagógica.

Para tanto, a perspectiva filosófica adotada nesta pesquisa basear-se-á em uma tradição que problematiza as relações entre os indivíduos, especialmente a partir do princípio da multiplicidade do ser. Com isso, espera-se que esta pesquisa possa ser capaz de sustentar que o conflito é pedagógico, ou seja, o conflito é educativo, logo, não há motivo para se eximir dele ou do debate acerca dele. Ao mesmo tempo, se o conflito é pedagógico e a pedagogia é uma prática que deve se pautar por algum princípio, entende-se que esse princípio deve ser ético. Consequentemente, essa ética também será derivada do pensamento de Martin Buber, de modo a provocar ou propor uma perspectiva pedagógica, ética e estética e, obviamente, política, capaz de incluir o conflito como uma dimensão educativa.

Em linhas gerais, a ética no pensamento de Martin Buber não se restringe a um conjunto de regras ou princípios morais, mas a uma ligação com a qualidade das relações humanas, especialmente na forma como as pessoas se relacionam umas com as outras. Assim, a ética, para Buber, é a expressão concreta da presença divina na interação entre os indivíduos (Souza, 2011). Segundo Souza (2011, p. 7), a partir de Buber é possível pensar que “do encontro ético nasce a responsabilidade: como resposta ao outro e, ao mesmo tempo, como ‘obrigação’ de ser responsável pela sua resposta e pela relação com o outro”. Corroborando com esse pensamento, Mendonça (2004) salienta que, nesse encontro ético, a

pessoa é convocada a agir com respeito, empatia e responsabilidade, reconhecendo a humanidade do outro e estabelecendo uma conexão significativa.

Destaca-se que, para Souza (2011), a ética buberiana vai além da simples noção de certo e errado, transcendendo as convenções sociais e os sistemas éticos estabelecidos. O autor ressalta que, Buber enfatiza que a verdadeira ética se desenvolve no compromisso com o outro, na responsabilidade mútua e no reconhecimento da dignidade e singularidade de cada ser humano, de modo que, “todo relacionamento, como resposta de um ser ao outro, deve ser responsável. A responsabilidade transcende o nível moral para um nível mais amplo: a ética da reciprocidade” (Souza, 2011, p. 7). Mendonça (2004), ressalta que Buber enfatiza a importância da presença autêntica, da escuta atenta e do acolhimento das diferenças. Nesse sentido, a ética em Buber é vivida e experimentada no contexto das relações interpessoais, em que o outro não é visto como um objeto a ser utilizado, mas como um fim em si e que merece respeito e valorização. Deste modo, pode-se compreender que para Buber, a ética não é um fim em si mesma, mas sim um meio para alcançar a verdadeira realização humana e espiritual. Para Mendonça (2004), a verdadeira ética buberiana se revela na autenticidade, na transparência e na sinceridade das interações humanas, as quais podem promover a construção de uma comunidade baseada na reciprocidade e na compreensão mútua, Isto é, “fazer o bem é tomar uma responsabilidade ética [...] pois a ética é um dos resultados do humanamente correto. Toda decisão pessoal e humana, feita com a alma, todo o ser da pessoa, só existe uma direção: o próprio bem” (Souza, 2011, p. 12).

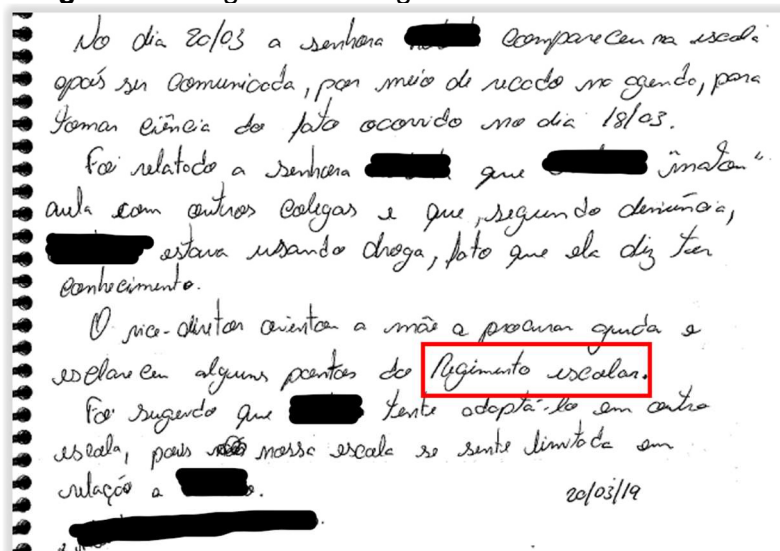
Corroborando com o entendimento de ética na perspectiva de Buber, Morgan e Guilherme (2023), dissertam que a ética está intrinsecamente ligada à natureza da relação Eu-Tu, que se distingue da relação Eu-Isso. Dessa forma, a relação Eu-Tu é fundamental para a construção de vínculos significativos e autênticos entre os indivíduos, promovendo um entendimento mais profundo da humanidade e da divindade. Essa relação é caracterizada por um encontro genuíno, em que o outro é reconhecido em sua totalidade, não como um objeto, mas como um ser com valor intrínseco. A relação Eu-Tu é, nesse sentido, uma experiência ética, pois envolve um compromisso com o outro que transcende interesses pessoais e utilitários. Ao se engajar nessa relação, o indivíduo se abre

para a possibilidade de um diálogo autêntico, que é essencial para a construção de uma comunidade ética.

Para Morgan e Guilherme (2023), Buber critica a relação Eu-Isso, em que o outro é tratado como um meio para um fim, o que resulta em uma desconexão ética. Eles afirmam que "dentro da relação Eu-Isso, uma pessoa não experiencia o que a outra experiencia" (2023, p. 35), evidenciando a falta de empatia e compreensão que permeia essa interação. A ética, portanto, se manifesta na capacidade de reconhecer e respeitar a singularidade do outro, promovendo uma convivência harmoniosa.

Acerca do conceito de ética e do exposto a partir das Figuras 4 e 5, com destaque para o Regimento Escolar e com observação das ocorrências selecionadas a seguir (Figuras 6, 7, 9 e 10), é possível perceber que o documento (Regimento Escolar) é citado visando sempre manter, ou, restabelecer a ordem disciplinar dentro do ambiente escolar somente. No entanto, esse, nem sempre contempla o previsto quando se infere a formação ética destacada no documento. A seguir apresenta-se quatro registros de ocorrência em que o Regimento Escolar é citado.

Figura 6 – Fragmento de registro de ocorrência n. 2

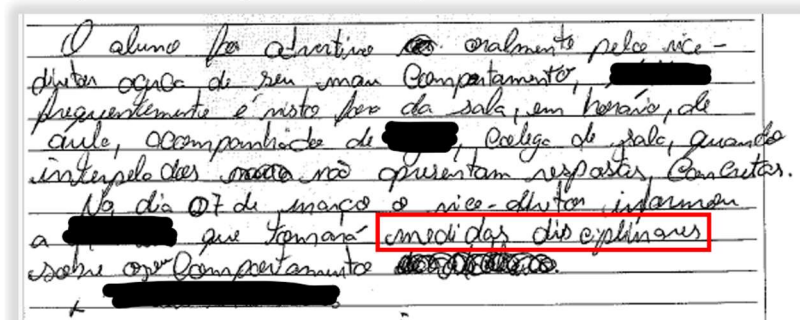


Fonte: Livro de Ocorrências 9ºD (2019, p. 20, grifo nosso)

Nesta situação, a escola lida com um estudante que 'matou' aula e, aparentemente, utilizou drogas. A situação revela uma conduta que vai de encontro às normas e valores éticos esperados em um ambiente escolar, de modo que, a

Nestes casos, a escola recebe denúncias de violência sexual contra estudantes. Há uma clara violação dos princípios éticos de respeito e dignidade da pessoa humana. A conduta dos infratores revela uma falta de ética ao desrespeitar os limites e a integridade das colegas, bem como ao violar as normas de convivência estabelecidas pela escola. O relato de tumulto e a intenção de agressão por parte de outros colegas também revela a gravidade da situação e a necessidade de intervenção imediata para garantir a segurança e o bem-estar de todos os envolvidos. A partir disso, as medidas disciplinares adotadas, em relação aos agressores, como convocar os responsáveis e aplicar medidas pedagógicas, estão alinhadas ao Regimento Escolar no sentido de manter a ordem e a segurança no ambiente escolar. No entanto, a questão ética envolvida na situação, como a proteção das vítimas e a abordagem dos agressores, pode demandar uma reflexão profunda sobre como essa formação proposta no Regimento deve ser efetivamente aplicada em casos de violência.

Figura 9 – Fragmento de registro de ocorrência n. 5

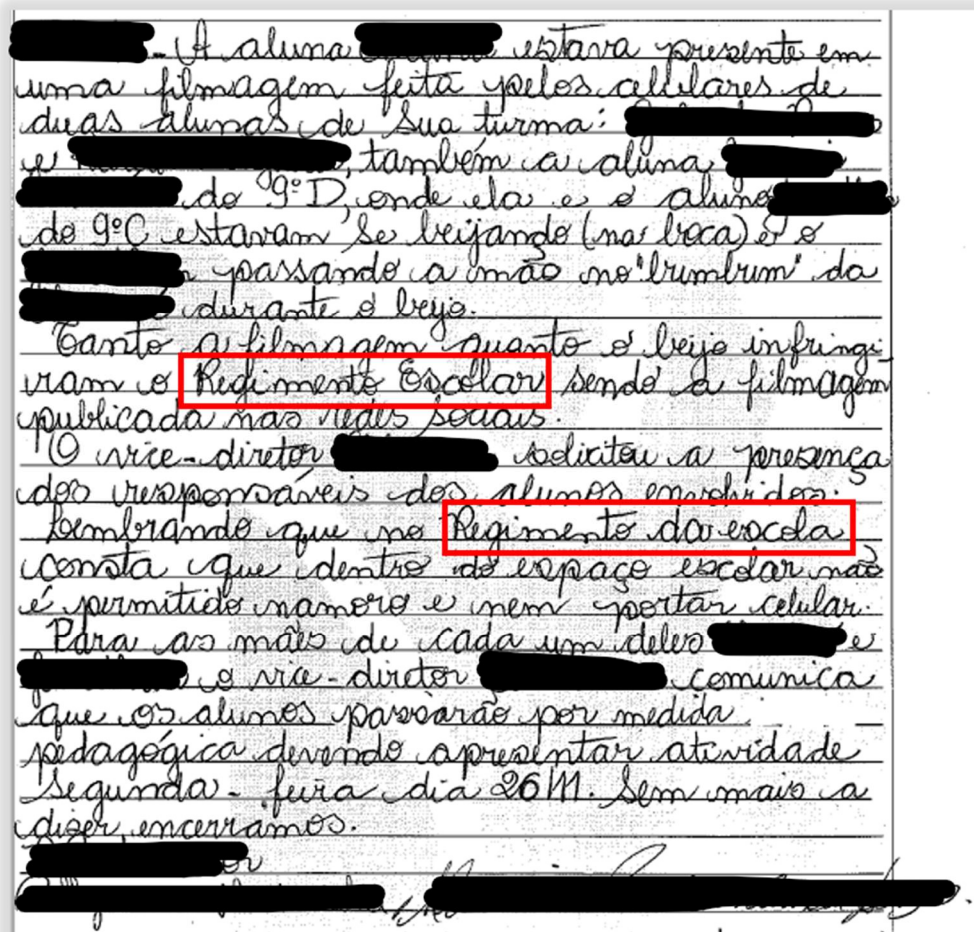


Fonte: Livro de Ocorrências 9ºD (2019, p. 40, grifo nosso)

Nesta ocorrência, um discente é advertido por mau comportamento e demasiadas ausências da sala de aula sem justificativa. A falta de ética dele se evidencia na quebra da responsabilidade e compromisso com os estudos, bem como na desconsideração pelas normas e regras escolares. A conduta do discente em se ausentar da sala de aula e apresentar comportamento inadequado demonstra uma falta de ética ao não respeitar as obrigações e deveres como estudante. A aplicação de medidas disciplinares pelo vice-diretor está em conformidade com o Regimento Escolar, que prevê punições para esses tipos de

infrações. Porém, a relação com a formação ética parece ser questionável, pois a punição pode não ser suficiente para promover uma reflexão ética dele e estimular mudanças de comportamento a curto, médio e longo prazo.

Figura 10 – Fragmento de registro de ocorrência n. 6



Fonte: Livro de Ocorrências 9ºD (2019, p. 68, grifo nosso)

De acordo com esse registro de ocorrência, um casal e um outro grupo de estudantes estão envolvidos em uma conduta que infringe o Regimento Escolar, como filmar e publicar um beijo na escola. A falta de ética dos estudantes se manifesta na exposição inadequada de relações pessoais, desrespeitando as normas e valores estabelecidos pela instituição. A conduta dos advertidos demonstra uma ausência de consideração pelos limites e pela dignidade dos envolvidos, bem como uma falta de responsabilidade ao expor a situação de forma inadequada e desrespeitosa. A publicação do vídeo nas redes sociais não apenas transgredir as normas da instituição, mas também revela uma postura ética questionável. As medidas pedagógicas adotadas, como solicitar atividades aos

envolvidos, estão alinhadas ao Regimento Escolar no sentido de manter a disciplina e o respeito às normas da instituição. Mas, ao que parece, a questão em relação à formação ética parece necessitar de ações mais eficazes, principalmente quanto à promoção de valores como o respeito e a responsabilidade nas relações interpessoais, que vão além da aplicação de punições.

Com base na análise das ocorrências apresentadas em relação ao Regimento Escolar e à formação ética destacada, é possível observar que o documento atua como um guia para manter a ordem disciplinar na escola. No entanto, nem sempre as medidas disciplinares previstas no Regimento Escolar refletem integralmente a formação ética proposta no documento.

Ao analisar os registros do Livro de Ocorrências, como a situação em que um estudante 'mata' aula e utiliza drogas, e outra em que uma estudante relata ter sido violentada, percebe-se que o Regimento Escolar é invocado para lidar com essas questões de forma disciplinar. No entanto, a abordagem ética nessas situações pode não ser totalmente contemplada apenas com medidas punitivas. Sendo assim, é importante ressaltar que a ética vai além da simples aplicação de punições e medidas disciplinares. A formação ética destacada no Regimento Escolar envolve o desenvolvimento de valores éticos nos estudantes, preparando-os para uma atuação responsável na sociedade. Portanto, é essencial que as ações tomadas em situações como as descritas nas ocorrências também considerem a promoção da ética, da justiça e do cuidado com o bem-estar dos envolvidos, indo além da simples manutenção da ordem disciplinar.

Apresentados o conceito e a referência teórica acerca do termo ética adotados nesta pesquisa, o que, de certa maneira, âncora a compreensão da ampliação do conceito para eticidade²¹, doravante a pesquisa concentra-se em apresentar o conceito emergente de eticidade. Destaca-se que, o termo eticidade analisado, morfologicamente, tem a mesma raiz que ética, ou seja, "etic-.", que tem seu significado ampliado ao acrescentar o sufixo "-idade" que é um sufixo nominal

²¹O filósofo Hegel (1770-1831) se dedica ao termo eticidade com o objetivo de estabelecer uma crítica à moralidade kantiana, que ele julga ser ainda subjetiva, ao que ele pergunta e na sequência responde: "O que é eticidade? Que minha vontade seja posta como adequada ao conceito e com isso superada e guardada (Aufgehoben) sua subjetividade" (Hegel, 1997, p. 141, § 142) fazendo com que a eticidade figure como mediação social da liberdade e princípio supraindividual. Destaca-se, portanto, que o termo eticidade nesta pesquisa é utilizado a partir de um cruzamento de interpretações que levaram a compreensão de perspectivas diferentes de interpretação.

que indica qualidade, estado ou condição. Nesse sentido, na ética, o olhar analítico sobre o objeto acontece no campo dado (Moral), ou seja, no depois; já na eticidade a análise acontece durante (vir a ser ético). O termo eticidade não é tão comum quanto ética, mas pode ser entendido como a qualidade, a condição ou o estado de ser ético. Pensado assim, eticidade pode ser compreendida como movimento²², isto é, o movimento perpassa por outros movimentos, o que permite pensar a relação dialógica referenciada em Buber. A eticidade está relacionada à potência do indivíduo em se constituir um sujeito ético, que por sua vez, não se deve confundir com vontades particulares ou interesses imediatos, portanto intimamente ligada à necessidade de mediação. De acordo com Rodrigues (2017), “como na Filosofia, algo semelhante também ocorre com as teorias da educação que, por sua vez, carregam em si uma determinada eticidade no interior de suas reflexões pedagógicas” (p. 47).

Em vista disso, parece ser possível interpretar a eticidade valendo-se de elementos da teoria dialógica de Martin Buber. Sendo que, nesse contexto, a eticidade pode ser entendida como um processo contínuo e dinâmico, no qual o sujeito se torna ético na medida em que se engaja em relações dialógicas genuínas. A eticidade, portanto, não é um estado fixo ou um conjunto de regras preestabelecidas, mas deve ser compreendida como um movimento incessante de abertura ao outro, de acolhimento e de reconhecimento mútuo, conforme proposto por Buber. Esse movimento implica um compromisso constante com a presença autêntica e com a construção de um espaço em que o diálogo possa florescer.

Além disso, a eticidade, quando interpretada por meio da lente buberiana, exige a mediação como um elemento fundamental. A mediação, nesse sentido, é o processo pelo qual as interações são facilitadas para que se tornem verdadeiramente dialógicas. Não se trata apenas de resolver conflitos ou divergências, mas de criar condições nas quais cada sujeito possa emergir em sua autenticidade e ser reconhecido pelo outro. A partir desse entendimento, esse aspecto torna-se crucial no ambiente educacional, no qual a eticidade deve

²²Segundo Houaiss (2024), o termo movimento possui várias acepções. Em seu sentido mais básico, refere-se ao ato ou efeito de mover-se, ou seja, a mudança de um corpo (ou parte de um corpo) de um lugar (ou posição) para outro, caracterizando-se como deslocação. Para esta pesquisa, compreende-se movimento, à luz de Houaiss, definido como o processo de mudança ou alteração das relações internas ou externas de um indivíduo/ um sistema, indicando uma transformação contínua e dinâmica.

permeiar todas as interações pedagógicas, transformando-as em oportunidades para o crescimento ético e o desenvolvimento de uma comunidade de aprendizes comprometidos com o diálogo e o respeito mútuo.

Ademais, no cenário contemporâneo da pesquisa educacional, a análise aprofundada das expressões ‘mediação pedagógica’ e ‘conflito’ assume importância significativa, dada sua recorrência no discurso tanto da produção teórica quanto da experiência prática. A compreensão do modo como esses termos são empregados em tais contextos e a subsequente exploração de suas ramificações constituem a essência do problema que impulsiona a presente pesquisa. Uma abordagem que emerge desse contexto é a necessidade de considerar uma abordagem mais ampla para a eticidade e pedagogicidade do conflito, transcendendo a concepção restrita que o enquadra como obstáculos à prática educativa.

3.6 Martin Buber e a pedagogia do conflito: uma leitura ou uma interpretação ou a construção de uma interpretação

Martin Buber nasceu em Viena no dia 08 de fevereiro de 1878, em uma família de tradição judaica. Viveu até os 87 anos. Foi professor na Universidade de Frankfurt, na Alemanha, entre 1924 e 1933, onde ministrou aulas de Filosofia da Religião e Ética Judaica. Em 1938, fugindo da perseguição nazista, foi para Palestina, ingressou na Universidade Hebraica, e se dedicou à filosofia social e à sociologia da religião. Buber foi defensor da coexistência entre árabes e judeus, tema sensível dada a sua origem. A base de seu pensamento é o diálogo, apontado por ele como única saída para o mundo em que viveu, dividido e marcado pela intolerância e pela violência, não por acaso, um pouco como nos dias atuais.

Para este momento, não é o caso de empreender uma extensa biografia, que pode ser consultada nas obras de Friedmann (1988); Bartholo (1974); von Zuben (1974; 2003). As informações coletadas para esse texto acerca de Martin Buber foram obtidas a partir de referenciais importantes no Brasil, como, por exemplo, na introdução da décima edição da obra *Eu e Tu*, de Martin Buber, com

tradução e introdução de Newton Aquiles von Zuben²³ (1974) e, complementarmente, em *Martin Buber e o sentido da educação*, de Gizele Parreira (2016).

Aos quatro anos seus pais se separaram e Buber passou a morar na cidade de Lemberg, na Galícia (Europa Oriental), com seus avós paternos, Adele e Solomon Buber. Seu avô era autodidata e amante da palavra e sua avó igualmente amante dos livros, ela era uma amante da palavra de modo intenso e exigente: “o amor da avó à palavra legítima atuava mais forte sobre mim que a sua (a do avô), por ser este amor tão espontâneo e tão devotado” (Buber, 1991, p. 10), o que influenciou, por esse contexto, a Buber desenvolver seu interesse pelos estudos. Aos 14 anos voltou a morar com seu pai, estudando nessa ocasião no ginásio polônês de Lemberg.

Antes de ir estudar na universidade de Viena, Buber, inquieto diante das questões humanas sobre espaço-temporal, começa a ler Immanuel Kant, Søren Kierkegaard e Friedrich Nietzsche, cada um tendo relevada importância para sua formação. Em 1896, Buber vai estudar em Viena, matriculando-se no curso de Filosofia e História da Arte. De Viena, Buber vai para Zurique e Leipzig, onde estuda filosofia, filologia clássica, história da literatura, história da arte, psiquiatria e economia (1897–1899). Durante o período universitário, Buber distanciou-se de sua base familiar. Nesse momento, sentiu-se envolto no ambiente universitário pelos acontecimentos a sua volta, experimentando questionamentos, tensões e possíveis soluções, fatos que o distanciaram, temporariamente, do judaísmo e seus ensinamentos.

Em 1900, por meio do contato com Theodor Herzl, líder do movimento sionista²⁴, Buber retornou para as questões judaicas. No ano seguinte ele ingressou

²³Newton Aquiles von Zuben (1942-2024), renomado filósofo brasileiro, obteve seu doutorado em Filosofia pela Université Catholique de Louvain, em 1970, com uma tese sobre Martin Buber. Ao longo de sua carreira acadêmica, atuou em importantes instituições de ensino, incluindo a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), e a Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), onde se aposentou como professor titular. Encerrou sua carreira como professor titular na Pontifícia Universidade Católica de Campinas, no mestrado em Ciências da Religião. Von Zuben foi reconhecido por suas contribuições significativas para o estudo da filosofia da religião e do pensamento judaico, com ênfase especial em sua análise da obra de Martin Buber, sendo, portanto, considerado como um dos principais estudiosos brasileiros do pensamento deste filósofo judeu. Sua abordagem analítica e aprofundada da obra de Buber proporcionou uma compreensão mais ampla dos conceitos e da filosofia deste importante pensador do século XX.

²⁴Movimento político que defende o direito à autodeterminação (princípio que garante a todo povo de um país o direito de se autogovernar) do povo judeu e à existência de um Estado nacional judaico independente e soberano no território onde historicamente existiu o antigo Reino de Israel.

na Universidade de Berlim, onde foi aluno de W. Dilthey e G. Simmel. Buber toma o professor Dilthey como mestre, e embora não se insira em uma corrente filosófica, as marcas influentes de seu intercessor permitem perceber sua identificação com a questão da filosofia existencial que habitava o pensamento desse professor. Ainda na Alemanha, nas cidades de Leipzig e Zurich, dedicou-se ao estudo da psiquiatria e da sociologia e, em 1904, em Berlim, recebeu o título de doutor em Filosofia. Finalizado o doutoramento se afasta do movimento sionista por divergências na perspectiva política e estatal do presidente e fundador Theodor Herzl.

De volta à Galícia, Buber retomou e aprofundou seu conhecimento e sua vivência no hassidismo²⁵. Em 1909, em Berlim, o filósofo tem potencializadas suas inquietações políticas e sociais perante a sociedade industrializada. Diante deste cenário ele passou a fazer parte de um movimento denominado “a nova comunidade”, no qual conheceu Gustav Landauer e seu conceito de comunidade, o que despertou bastante interesse em Buber.

De 1916 a 1924 foi editor da revista mensal alemã *Der Jude*, fundada por Martin Buber e Salman Schocken, a qual contava também como editor seu amigo Gustav Landauer. Em 1923 foi nomeado professor de História das Religiões e Ética Judaica, na Universidade de Frankfurt. No ano de 1925 Buber com a colaboração de seu amigo Franz Rosenzweig (1886-1929) iniciaram a tradução da bíblia para o alemão, no entanto, Rosenzweig faleceu em 1929 e Buber concluiu a tradução somente em 1962. Em 1933, foi destituído do cargo de professor de História das Religiões e Ética Judaica, na Universidade de Frankfurt pelos nazistas, e até 1938 Buber permaneceu em Heppenheim, quando aceitou o convite da Universidade Hebraica de Jerusalém, para lá ensinar Sociologia.

Buber morreu em Jerusalém no dia 13 de junho de 1965, deixando como legado²⁶: *Do diálogo e do dialógico* (1982); *Sobre comunidade* (1987); *Eu e Tu* (1974); *Eclipse de Deus: consideração sobre a relação entre religião e filosofia*. (2007). *O socialismo utópico* (2007); *O caminho do homem: segundo o ensinamento chassídico* (2011).

²⁵Movimento de renovação do próprio messianismo, calcado na busca por simplicidade e identificação com os humildes, liderado pela figura carismática do Rabi Israel Baal Schem Tov, os ensinamentos dele, alicerçaram-se na importância de verdadeiras relações entre os homens e entre eles e Deus.

²⁶Ano das obras com edição em português.

Com Martin Buber esta pesquisa se beneficia da compreensão genuína entre os indivíduos e as relações Eu-Tu. Buber argumentava que as relações autênticas se manifestam quando se reconhece o valor da outra pessoa e nos engajamos com ela em um diálogo aberto e autêntico. Sua filosofia estabelece uma fundação valiosa para a análise da mediação pedagógica e dos conflitos relacionados à prática educativa. Desse modo, pensar a pedagogia do conflito se torna necessário, uma vez que os estudos acerca da eticidade tomam formas capazes de inspirar a mediação pedagógica para além de um senso comum que toma o conflito como oposto ao objetivo educativo.

No âmbito da eticidade e da pedagogicidade, Buber desafia os paradigmas tradicionais, destacando que as relações humanas não devem ser concebidas unicamente como um meio para um fim, mas sim como encontros autênticos que transcendem a utilidade. Essa perspectiva ressoa com a abordagem da pesquisa, que visa explorar a potencialidade de enxergar os conflitos como oportunidades de aprendizado e crescimento, ao invés de meros obstáculos a serem superados. A análise de Buber sobre a ética do diálogo e da interação humana proporciona uma lente teórica por meio da qual a ‘mediação pedagógica’ pode ser reexaminada. Sua filosofia sugere que, ao abordar os conflitos e os desafios educacionais com uma disposição de abertura e diálogo, os educadores podem não apenas solucionar as discordâncias, mas também nutrir uma compreensão mútua mais profunda e autêntica. Isso, por sua vez, contribuiria para a construção de uma pedagogia do conflito que não se restringe à resolução pragmática, mas que também fomenta o crescimento ético e pedagógico.

Portanto, a escolha de Martin Buber como referência nesta pesquisa oferece uma perspectiva valiosa para refletir sobre a mediação pedagógica e a eticidade no contexto educacional. Sua filosofia do diálogo, centrada no reconhecimento mútuo e na relação Eu-Tu, constitui uma base conceitual relevante para ressignificar os conflitos escolares e a prática da mediação, compreendendo-os como oportunidades de crescimento ético e aprendizagem. Partindo da noção de que o conflito está presente no processo educativo, e de que sua manifestação envolve uma dupla dimensão — pedagógica e ética —, destaca-se o pensamento de Buber por sua contribuição significativa à crítica social, relacional, humana e educacional do século XX. Pode-se dizer que há uma sensação que muitas coisas foram

deixadas sem resolução com o fim desse período, não que seja esperado que ao final de cada conjunto de cem anos seja feito um balanço, ou acerto de contas, mas que muitas das mazelas produzidas durante esse século não foram superadas e se propagaram até os dias atuais.

Com isso, há igualmente, uma sensação de que o século XXI parece já ter um século, tamanha percepção de aceleração, de urgência e ao mesmo tempo de incapacidade de compreensão do que o tempo atual exige de cada um, que prevalece a dúvida de quantos anos já se passaram do século XXI. Talvez, pode ser essa sensação fruto da percepção de que há uma névoa que encobre os dilemas mais profundos da humanidade com seus focos de luz que desviam o olhar para as produções mais artificiais e efêmeras da existência. Exemplo disso é a influência da tecnologia e da mídia digital que, embora tenham trazido inúmeros benefícios e avanços para a humanidade, também colaboram para a criação de uma cultura de distração e superficialidade, que por vezes desencoraja a reflexão profunda e a contemplação sobre questões existenciais mais complexas. Outro exemplo que favorece essa tendência é a cultura do consumismo exacerbado e do materialismo. Portanto, cabe atentar-se para onde esse pensador conseguiu olhar como homem vivente do seu tempo e crítico que apostou na capacidade humana de provocar novos caminhos.

A necessidade de se voltar ao século passado, para compreender este, dá-se pela percepção da preocupação com o diálogo, que hoje parece estar tão fragilizada e que outrora despertou inquietações sobre o filósofo. Assim sendo, não se deve achar que o século XXI pode ser interpretado por ele mesmo, é pouco tempo, pouco subsídio do próprio tempo, e parece que a mensagem de Buber é pertinente hoje, justamente pela reflexão permitida acerca do grande gargalo do tempo atual, que é o diálogo.

Ao deter-se ao contexto escolar atual, ou mais especificamente o espaço escolar, é notório os equívocos associados ao pensamento do diálogo. Tenta-se colocar o estudante como protagonista, como falante ativo, no entanto, muitas vezes a tentativa é de condicioná-lo a um protagonismo direcionado e a uma voz repetidora do sistema, e aos que ousam ultrapassar as barreiras de um pensamento moldado são vistos como ameaças ao controle, ameaças a disciplina do “homem cordial”. Ainda acerca desse modelo, tem-se a pressão exercida sobre

os estudantes para que alcancem notas elevadas nas avaliações padronizadas, como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) e os vestibulares. Nesse contexto, o foco muitas vezes recai exclusivamente nos conteúdos cobrados nessas provas. Os estudantes são, na maioria das vezes, incentivados a memorizar informações e fórmulas, em vez de serem estimulados a pensar criticamente, resolver problemas complexos e desenvolver sua criatividade.

Outro exemplo ocorre dentro do ambiente escolar, nas aulas expositivas, em que o professor apresenta o conhecimento e os estudantes são passivos receptores das informações, havendo pouca oportunidade para o verdadeiro diálogo e construção conjunta do saber. Da mesma forma, em situações de desacordo, a tendência frequentemente é silenciar as vozes discordantes em vez de promover um debate aberto e construtivo.

A educação convive com sistemas cada vez mais burocráticos, que se alimentam de informações numéricas e objetivas, que visam monitorar, em tempo quase real, resultados que estão desconexos da verdadeira prática escolar. Esses resultados, de maneira perversa, ditam o que se deve falar nas reuniões e nos encontros com a comunidade escolar. Os números não dão tempo à reflexão, tão pouco abrem espaço ao diálogo. A ausência do diálogo coloca a educação como motor barulhento e improdutivo. Barulhento pois tem algo danificando as engrenagens e improdutivo porque as engrenagens danificadas não estão recebendo o devido cuidado. Assim, professores gritam, estudantes gritam, pais gritam, gestão grita e ninguém se ouve, ninguém se percebe. A partir dessas implicações, falar da pedagogicidade e eticidade nos ambientes conflituosos da educação é tarefa árdua e urgente.

Desse modo, com base nas reflexões expostas, esta seção desenvolveu a fundamentação teórica necessária à compreensão dos conceitos de pedagogicidade e eticidade, traçando um percurso que articula a ética, a deontologia educacional e a mediação pedagógica do conflito. A análise do termo ética na BNCC e nos documentos escolares revelou o espaço normativo destinado à formação ética no ambiente educativo, enquanto as contribuições de Henrique Cláudio de Lima Vaz e Adolfo Sánchez Vázquez ofereceram subsídios para aprofundar a compreensão filosófica do tema. A abordagem dos antecedentes históricos do conflito, com destaque para Hobbes e Rousseau, possibilitou situar as

divergências acerca da natureza humana e da formação moral, permitindo um diálogo com a proposta educativa de *Emílio, ou Da Educação*. Por fim, a incorporação do pensamento de Martin Buber trouxe uma nova perspectiva sobre a ética do encontro e a pedagogia do conflito, apresentando elementos que sustentam uma visão mais humanizada e dialógica das relações no contexto escolar. A partir dessa base teórica, a pesquisa avançou para a análise de registros escolares, aplicando os conceitos discutidos na interpretação das ocorrências e na compreensão das dinâmicas do conflito no ambiente educativo.

4 Elementos da filosofia de Martin Buber para a elaboração do conceito de mediação pedagógica

A quarta seção tem como objetivo apresentar os alguns elementos da filosofia de Martin Buber que subsidiam a elaboração do conceito de mediação pedagógica, tendo como eixo central sua filosofia do diálogo. Para isso, a obra *Eu e Tu* é tomada como referência essencial para a compreensão das relações interpessoais e da distinção entre as categorias relacionais Eu-Tu e Eu-Isso. Além disso, uma das produções mais relevantes de Buber nesse contexto, *Do Diálogo e do Dialógico* (1982a), é explorada para evidenciar a diferença entre diálogo genuíno e monólogo disfarçado de diálogo. No desenvolvimento da seção, são analisados conceitos presentes na obra, que ancoram as interpretações desta tese a partir da filosofia buberiana. Esses conceitos são discutidos à luz da prática educativa, sobretudo na análise de ocorrências escolares, a fim de demonstrar a aplicabilidade da teoria buberiana na mediação de conflitos e na promoção de relações pedagógicas mais humanizadas. No entanto, não se pretendeu esgotar as interpretações possíveis desses conceitos, mas sim explorá-los enquanto ferramentas teóricas para refletir sobre as dinâmicas do ambiente escolar e suas implicações na formação do sujeito.

Martin Buber desenvolveu uma filosofia do diálogo que enfatiza a importância da relação interpessoal autêntica e da comunicação efetiva. Buber argumenta que o diálogo é uma forma de encontro entre duas pessoas que se abrem para a possibilidade de uma conexão genuína. Envolvendo mais do que simplesmente uma troca de palavras. Dessa forma, ele se refere a um processo de comunicação no qual as pessoas se engajam em uma relação mutuamente transformada. Trata-se de uma experiência que transcende o Eu e o Outro e cria um espaço de comunhão em que ambas as partes se tornam co-participantes da experiência.

Uma das obras mais difundidas de Martin Buber é *Eu e Tu*, publicada pela primeira vez em 1923 e traduzida no Brasil em 1974 pelo professor Newton Aquiles von Zuben a partir da 8ª edição. Trata-se de um texto seminal na filosofia existencialista e nas reflexões sobre a natureza das relações humanas. Na obra, Buber distingue dois modos fundamentais de relacionamento: o Eu-Tu e o Eu-Isso.

O livro é frequentemente discutido como uma referência central para a compreensão da filosofia das relações interpessoais, tendo um impacto profundo em diversas áreas, incluindo Filosofia, Educação, Psicologia e Teologia, tornando-se uma leitura fundamental para quem busca uma compreensão mais profunda da condição humana e das dinâmicas das relações interpessoais.

EU e Tu tem sido celebrada como uma das relevantes e influentes obras no campo da filosofia, das ciências humanas e da teologia. Desde sua publicação em 1923, permaneceu inalterada nas sucessivas edições. Foi entendida pelo próprio Martin Buber como a obra central no conjunto de sua criação e como a fonte originária de seu pensamento dialógico [...] Eu e Tu tem se apresentado aos leitores, geração após geração, como uma veemente e original proposta de criação de relações do homem com o outro, o confrontante. Seja esse outro entendido como a realidade circundante, os seres concretos, vivos ou não, as ideias e, sobretudo, Deus e os seres humanos. (von Zuben, 2008, p. 88-89)

Eu e Tu apresenta grande relevância neste estudo por sua abordagem sobre a importância do encontro inter-humano²⁷ e da relação dialógica entre as pessoas. A análise feita por von Zuben (2008), indica a reflexão de que a relação Eu-Tu é ontológica, ou seja, é uma relação de encontro entre duas pessoas que se reconhecem mutuamente como seres humanos. Essa relação²⁸ é diferente da relação Eu-Isso, que é cognoscitiva e objetivante, e trata o outro como um objeto a ser estudado ou utilizado.

Nesse sentido, a obra de Buber é valiosa para esta pesquisa ao propor bases para a antropologia do encontro e para a compreensão da importância da relação interpessoal na comunidade, por se tratar de uma crítica à sociedade moderna, que valoriza a objetividade e a racionalidade em detrimento da subjetividade e da relação interpessoal. Além disso, a obra é significativa para os estudos sobre ética, pois enfatiza a importância da responsabilidade e do compromisso na relação interpessoal, em que cada pessoa é responsável pelo outro.

A partir de Buber é possível sugerir à pedagogia os conceitos que fomentaram sua defesa pacífica da sociedade. Ele explica como, a seu ver, o processo educativo deve privilegiar a conversa e a cooperação entre as crianças.

²⁷O conceito de inter-humano será mais bem apresentado ao longo desta seção.

²⁸Para Buber a relação Eu-Isso é uma falsa relação, sendo assim denominada por ele de relacionamento.

Para ele, saber se relacionar é mais importante do que ser individualmente bem-sucedido. Diante disso, A obra *Eu e Tu* argumenta que a relação entre o indivíduo e o mundo é fundamentalmente uma relação de diálogo a despeito de que, segundo Buber, a maioria das pessoas vive em um estado de 'Eu-Isolado', no qual se percebem como seres separados do mundo e dos outros. No entanto, o autor argumenta que essa percepção é equivocada, pois a verdadeira essência da existência humana é a relação dialógica com o outro e com o mundo.

Em relação ao termo conflito, Buber reconhece que o diálogo autêntico pode ser difícil de alcançar devido aos conflitos que se manifestam entre as pessoas. Ele argumenta que o conflito se revela quando a relação entre o indivíduo e o outro é baseada em uma percepção de dominação e submissão, em vez do diálogo e reciprocidade,

Eu posso dominar tão radicalmente sua presença e sua forma que não reconheço mais nela senão a expressão de uma lei - de leis segundo as quais um contínuo conflito de forças é sempre solucionado ou de leis que regem a composição e a decomposição das substâncias (Buber, 1974, p. 08).

Isso representa como a dominação pode levar a uma perda da percepção da humanidade do outro, reduzindo-o a uma mera manifestação de uma lei ou de um objeto. Quando uma pessoa se relaciona com outra como um objeto, ela não reconhece a humanidade do outro, não o vê como um ser completo e único, mas sim como uma manifestação de leis ou de uma substância que pode ser manipulada e controlada. Essa relação de dominação, na qual um indivíduo é submetido à vontade do outro, pode levar ao conflito porque nega a possibilidade de diálogo e de reciprocidade, ou seja, o conflito revela-se quando a relação entre os indivíduos é baseada em uma percepção de dominação e submissão, porque essa relação não permite a existência de uma comunicação autêntica e recíproca entre eles. Na relação Eu-Tu autêntica, os indivíduos reconhecem-se mutuamente como seres humanos completos e únicos, estabelecendo um diálogo autêntico que é a base da comunicação recíproca e da possibilidade de uma convivência pacífica e harmoniosa.

O paradigma ou o conceito, ou a estrutura de conflito na obra *Eu e Tu* é a relação entre o 'Eu' e o 'Isso'. O 'Isso' é tudo o que é visto como um objeto ou coisa,

incluindo as outras pessoas. Quando o indivíduo se relaciona com o outro como um objeto a ser usado ou manipulado, em vez de um ser humano digno de respeito, isso leva a conflitos e a uma percepção de separação entre o 'Eu' e o mundo. Para von Zuben "O Eu de Eu-Isso usa a palavra para conhecer o mundo, para impor-se diante dele, ordená-lo, estruturá-lo, vencê-lo, transformá-lo. Este mundo nada mais é que objeto de uso e experiência" (Von Zuben, 1974, p. 51).

Encontramos esse paradigma do conflito na relação²⁹ do indivíduo que se relaciona com o outro como um reflexo de si mesmo, em vez de tê-lo ou percebê-lo ou vê-lo como uma pessoa única e independente. Essa relação falsa leva a conflitos e a uma percepção de isolamento e solidão, uma vez que, para Buber (1974), "compreende-se que o mundo do Isso abandonado a si mesmo - isto é, privado do contato do tornar-se Tu, aliena-se tornando-se um incubo" p.72). À vista disso, Buber também reflete sobre a relação entre os seres humanos e o mundo ao seu redor,

Na verdade, ele [da pessoa e do egótico] não vê os entes que estão em sua volta, senão como máquinas capazes de diversas realizações, que devem ser avaliadas e utilizadas para o bem de sua causa. Assim, também ele se vê a si mesmo (ele deve apenas pôr à prova seu próprio poder de realização, através de experiências renovadas incessantemente, sem no entanto experimentar o próprio limite). Ele próprio usa a si mesmo como um Isso (Buber, 1974, p. 80)

Buber observa que algumas pessoas tendem a ver as outras e as coisas como meros objetos a serem usados para atingir seus objetivos pessoais. Essas pessoas não reconhecem a humanidade e a dignidade dos outros, mas os avaliam apenas por sua capacidade de produzir algo útil para sua própria causa. Ao mesmo tempo, essa perspectiva utilitarista também é aplicada ao próprio indivíduo, que é visto como um objeto a ser utilizado e testado em busca de sucesso e realização pessoal. Essa concepção de mundo apresentada por Buber pode ser vista como uma forma de objetificação das pessoas e das coisas ao redor, reduzindo-as a

²⁹Na filosofia de Martin Buber, o termo "relação" adquire um significado mais amplo do que sua definição encontrada no dicionário. Enquanto no uso corriqueiro, "relação" geralmente se refere a uma conexão ou ligação entre dois ou mais elementos, na abordagem de Buber, a noção de relação é ampliada para abarcar a qualidade e a natureza dessas conexões. Na perspectiva de Buber, o homem é um ser de relação, e esta exige reciprocidade. Desse modo, Buber introduz dois tipos fundamentais de relações: Eu-Tu e Eu-Isso.

meros meios para se atingir um fim. Essa visão pode levar a uma relação superficial e utilitária com o mundo e com as outras pessoas, típica do Eu-Isso, negando a possibilidade de uma conexão mais profunda e autêntica com o outro como um ser humano completo e único, típica da relação Eu-Tu.

Para Buber, quando o homem não é capaz de reconhecer o outro, ele é incapaz de viver a plenitude, pois a humanidade exige encontros. Para Parreira (2016, p. 216-217), o professor que adota a abordagem dialógica deve estar consciente de que conflitos podem emergir, mas que eles têm um valor educativo quando são abordados de forma adequada e saudável. De acordo com Buber (2002, p.127), o professor deve encarar o conflito como um teste supremo para si mesmo, usando sua sabedoria para enfrentá-lo. Ele deve confiar em seu próprio entendimento sem reservas, sem diminuir o impacto incisivo em seu conhecimento, mas ao mesmo tempo, acalmar seu coração diante do conflito. Sobre isso afirma:

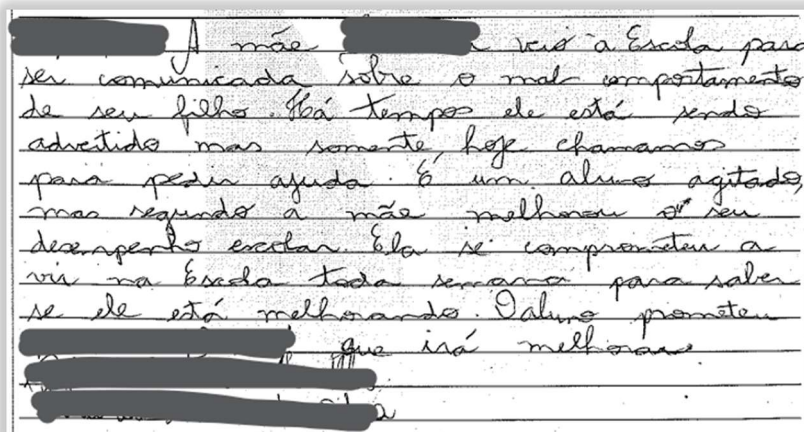
Nem por um momento, ele pode realizar uma manobra dialética, em vez de lutar a verdadeira batalha pela verdade. Mas, se ele for o vencedor, ele tem que ajudar o vencido a suportar a derrota e, se ele não pode conquistar a alma obstinada que o enfrenta (vitórias sobre almas não são tão fáceis), então, ele tem que encontrar a palavra de amor, a única que pode ajudar a superar tão difícil situação. (Buber, 2002, p.128).

Nesse sentido, Parreira (2016, p. 216-217), diz que a postura dialógica do professor se reflete na palavra de amor, que é capaz de acolher e reconhecer a diferença do estudante. Nessa relação, é possível realizar um encontro autêntico que valoriza a singularidade de cada um. Isso se mostra extremamente humano, pois não desumaniza o estudante nem o trata como uma coisa, mas reconhece sua diferença como parte fundamental de sua identidade. Assim, a atitude do professor pode fomentar sua confiança, reconhecendo-o como um ser humano legítimo.

À luz do que foi apresentado, duas ocorrências serão colocadas em análise, com o objetivo de tentar exemplificar a relação Eu-Tu e Eu-Isso. A análise das ocorrências escolares à luz da teoria de Martin Buber pode permitir a compreensão das relações interpessoais no contexto educacional, destacando, especialmente, as dinâmicas entre família, escola e estudantes. As ocorrências tratam da comunicação entre a escola e as famílias, especificamente em relação ao comportamento e desempenho dos estudantes. Na Ocorrência XX1, uma mãe é

chamada à escola para discutir o mau comportamento de seu filho, mas ela também menciona que ele melhorou seu desempenho escolar e se compromete a acompanhar sua evolução semanalmente. Na Ocorrência XX2, uma responsável é convocada pelo vice-diretor para ser informada sobre o comportamento inadequado do filho, sendo solicitada a orientá-lo e monitorar seu rendimento.

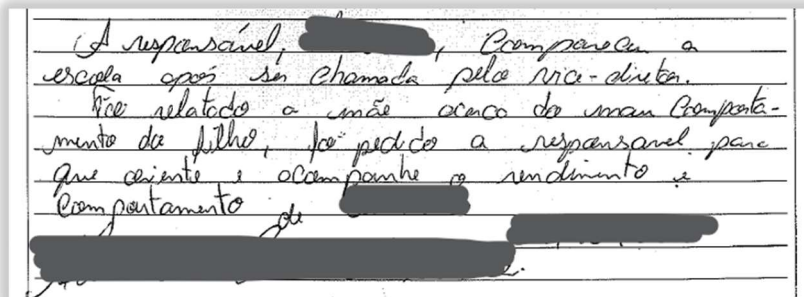
Figura 11 – Fragmento de registro de ocorrência n. 7



A mãe [redacted] veio à Escola para ser comunicada sobre o mau comportamento de seu filho. Há tempos ele está sendo advertido mas somente, hoje chamamos para pedir ajuda. É um aluno agitado, mas segundo a mãe melhorou o seu desempenho escolar. Ela se comprometeu a vir na Escola toda semana para saber se ele está melhorando. Outros prometem [redacted] que irá melhorar.

Fonte: Livro de Ocorrências 8°C (2019, p. 11)

Figura 12 – Fragmento de registro de ocorrência n. 8



A responsável, [redacted], compareceu a escola por ser chamada pelo vice-diretor. Foi relatado a mãe acerca do mau comportamento de filho, foi pedido a responsável, para que oriente e acompanhe o rendimento e comportamento de [redacted].

Fonte: Livro de Ocorrências 8°C (2019, p. 17)

Inicialmente, é possível depreender do registro de ocorrência, o estabelecimento da relação Eu-Isso, sobretudo, pela tradição em que esse instrumento se inscreve, ou seja, trata-se de uma formalização de um encontro sempre desigual, no qual há um indivíduo que é matéria do registro e outro que é o seu registrador. Isso pode ser entendido como a uma forma de interação que se torna instrumental e desprovida de diálogo, resultando em uma dinâmica em que um dos lados é tratado como um objeto a ser controlado ou corrigido. A escola e a

família são entes e não propriamente constituídas por pessoas que devem ser tomadas na sua integridade.

Na ocorrência n. 7, a mãe compareceu à escola para tomar ciência do mau comportamento de seu filho. Contudo, no decorrer da reunião, percebe-se que essa interação pode ser vista como uma tentativa de estabelecer uma relação Eu-Tu, na qual a mãe se apresenta disposta a colaborar com a escola, reconhecendo a importância de seu papel na educação do filho. Ao expressar seu compromisso em acompanhar o desempenho escolar do filho, ela indica uma abertura para o diálogo e uma disposição para trabalhar em conjunto com a instituição.

Desse modo, a relação Eu-Tu se manifesta quando há uma colaboração mútua, caracterizada por um diálogo aberto e uma compreensão recíproca, em que ambos os lados se reconhecem como parceiros na formação do discente. Sob essa ótica, os estudantes são apresentados de maneira objetiva, mas não inteiramente objetificados, pois, é possível perceber elementos que tomam como premissa a relação interpessoal e o diálogo.

A relação entre estudante e escola também pode ser analisada sob a ótica Eu-TU e Eu-Isso. Assim, a relação Eu-Isso se caracteriza por uma abordagem objetificadora, na qual o discente é visto como um mero objeto do problema a ser registrado na ocorrência, de acordo com as necessidades institucionais, sem consideração de sua individualidade e subjetividade. Neste caso, o estudante é advertido devido ao seu mau comportamento, e a pessoa responsável por ele é orientada a monitorar seu rendimento e comportamento. Essa interação, embora necessária, pode ser percebida como uma abordagem mais utilitária, em que ele é tratado como um problema a ser resolvido, em vez de ser reconhecido em sua totalidade. A comunicação, nesse contexto, pode expressar a carência de um diálogo autêntico, resultando em uma percepção de controle e imposição. Por outro lado, a relação Eu-Tu pode ocorrer quando ele é tratado com respeito, em um ambiente que favorece o diálogo, em função de seu desenvolvimento pessoal e a compreensão mútua.

Nesse sentido, faz-se importante compreender que a relação Eu-Tu não anula a relação Eu-Isso e vice-versa. Sobre isso, Oliveira (2019) afirma que o pensamento de Buber é simples e complexo e explica que para o filósofo,

O mundo, em sua concepção, é duplo, assim como é dupla a atitude, o modo de agir e de ser do homem. Esta dualidade funda-se no que o autor denomina palavra-princípio Eu-Tu e palavra-princípio Eu-Isso, não são palavras que necessariamente se excluem, não é uma dualidade bem e mal. A existência supõe ambos os modos de ser do homem, pois é impossível e inviável viver apenas proferindo a palavra-princípio Eu-Tu, o mesmo se dá em relação à palavra-princípio Eu-Isso (Oliveira, 2019, p. 80).

Diante o exposto, na filosofia de Buber, a análise da relação Eu-Tu sem passar pelo Eu-Isso apresenta-se como um desafio conceitual. Buber (1974) argumenta que a existência humana se desdobra continuamente entre essas duas modalidades de relação. O filósofo ressalta que a experiência plena e autêntica da vida se dá na relação Eu-Tu. Nesta forma de interação, o outro é reconhecido como um sujeito pleno, um Tu com quem se estabelece uma relação de mutualidade e presença genuína. A relação Eu-Tu transcende o utilitarismo e a objetificação, abrindo espaço para a verdadeira comunhão e diálogo autênticos.

Apesar da distinção clara entre essas duas formas de relação, Buber (1974) reconhece que o movimento entre Eu-Isso e Eu-Tu é constante e interdependente. A vida cotidiana inevitavelmente coloca o indivíduo em interações Eu-Isso, mas é a capacidade de transcender essas relações instrumentais que o permite alcançar o Eu-Tu. Sem a dimensão Eu-Isso, não haveria o contraste necessário para reconhecer e valorizar a profundidade da relação Eu-Tu. Assim, embora o Eu-Tu represente uma forma superior de interação, ele não pode ser completamente analisado ou compreendido sem reconhecer o papel e a presença constante do Eu-Isso. Isso significa que a compreensão da relação EU-TU implica o reconhecimento da dimensão EU-ISSO como pano de fundo indispensável. É a partir do reconhecimento das limitações e da objetificação presentes nas relações Eu-Isso que se pode apreciar a profundidade e a autenticidade das relações Eu-Tu.

Essa distinção fundamental lança luz sobre a maneira como as pessoas se conectam e se relacionam umas com as outras, desempenhando um papel crucial na filosofia das relações interpessoais. Para von Zuben (1974),

O maior mérito que cabe a Martin Buber está no fato de ter acentuado de um modo claro, radical e definitivo as duas atitudes distintas do homem face ao mundo ou diante do ser. As atitudes, [...], se traduzem pela palavra-princípio Eu-Tu e pela palavra-princípio Eu-Isso. A primeira é um ato essencial do homem, atitude de encontro entre dois parceiros na reciprocidade e na confirmação

mútua. A segunda é a experiência e a utilização, atitude objetivante (p. 44).

De acordo com von Zuben (1974), a palavra-princípio denota termos fundamentais e originários que, quando verbalizados, estabelecem distintos modos de relação e atitude em associação ao mundo e aos outros entes. Estas palavras-princípio são representadas pelas dicotomias Eu-Tu e Eu-Isso. Elas transcendem sua natureza linguística e convertem-se em conceitos filosóficos que delineiam como os indivíduos interagem com o mundo circundante e com outros seres. A escolha entre Eu-Tu e Eu-Isso desempenha um papel fundamental na determinação da natureza das relações estabelecidas e na forma como a realidade é apreendida.

Ao explicitar que a palavra-princípio Eu-Tu é ontológica e representa uma relação de encontro entre duas pessoas que se reconhecem mutuamente como seres humanos, entende-se que essa relação é caracterizada pela reciprocidade, pela responsabilidade mútua e pelo compromisso. Desse modo, o Tu é um ser que se apresenta e que se dá a conhecer, que se oferece e que se entrega. Nessa relação, o Eu não é um indivíduo isolado, mas uma pessoa que se relaciona com o outro de forma autêntica e comprometida.

Ainda de acordo com von Zuben (2008), na palavra-princípio Eu-Isso o Eu é um indivíduo egótico que se coloca como centro de toda ação, "em-si-mesmodo", e o Isso é um objeto que se apresenta e que se oferece, mas que não se dá a conhecer. Nessa relação, o outro é reduzido a um objeto a ser utilizado pelo Eu, sem que haja uma relação autêntica e comprometida.

Em *Eu e Tu*, são alcançadas três esferas em que é possível dialogar, conforme apresentadas por Buber (1974). A primeira esfera trata da relação da vida com a natureza³⁰, a segunda da relação da vida com os homens³¹ e, por último, da relação da vida com os seres espirituais³² (p. 6-7). A maioria de sua obra trata das

³⁰Essa relação ocorre em uma penumbra, ou seja, em um estado de comunicação que está aquém da linguagem verbal. As criaturas da natureza movem-se diante dos homens, mas não podem estabelecer uma comunicação direta e consciente. O Tu que se endereça à natureza encontra-se no limiar da palavra, indicando uma conexão profunda, mas inarticulada, com o mundo natural.

³¹Essa relação se manifesta de maneira explícita e consciente. Nessa esfera, a interação é direta e clara, permitindo ao homem endereçar e receber o Tu. Desse modo, a comunicação é verbal e intencional, facilitando a reciprocidade e o reconhecimento mútuo entre os indivíduos. É na interação humana que a relação Eu-Tu se realiza de forma plena e explícita.

³²Nessa esfera, a relação, embora envolta em uma certa nebulosidade, se revela silenciosa, mas é capaz de gerar linguagem. Nesta dimensão, o homem pronuncia a palavra-princípio com todo seu

questões referentes à esfera das relações do homem (vida) com Deus e à esfera dos homens (vida) entre si. Portanto, em cada uma dessas esferas, por meio de tudo que torna o homem presente, vislumbra-se a orla do Tu eterno³³. Em cada Tu que encontramos, sentimos um sopro provindo dele, e o invocamos de acordo com a maneira própria de cada esfera. Assim, Buber (1974) apresenta uma visão da relação como um fenômeno abrangente que permeia todas as dimensões da existência, desde a natureza e a humanidade até o espiritual, cada uma contribuindo para a experiência total do Eu-Tu.

Diante da relação Eu-Tu e Eu-Isso, faz-se importante compreender a função do Eu. Nesse sentido, Parreira (2016) corrobora com essa tarefa, quando afirma que, “o Eu contido nas palavras-princípio não é o mesmo eu usado pelo homem como vocábulo linguístico para designar a si próprio” (p. 84). Desse modo, infere-se que Buber (1974) propõe um Eu que é essencialmente relacional. Isso significa que a identidade do Eu não é formada apenas pela introspecção ou pela singularidade do indivíduo, mas pela interação e conexão com os outros. Desse modo, o Eu se realiza nas relações que estabelece, especialmente na relação com o Tu, que representa o outro em sua totalidade. Para Buber “não há Eu em si, mas apenas o Eu da palavra-princípio Eu-Tu e o Eu da palavra-princípio Eu-Isso” (Buber, 1974, p. 4). Isso significa que o Eu se forma e se expressa por meio das relações que mantém.

Ainda no itinerário para explicar o Eu, Buber diz:

Quando o homem diz EU, ele quer dizer um dos dois. O EU ao qual ele se refere está presente quando ele diz EU. Do mesmo modo quando ele profere TU ou ISSO, o EU de uma ou outra palavra-princípio está presente.
Ser EU, ou proferir a palavra EU são uma só e mesma coisa. Proferir EU ou proferir uma das palavras-princípio são uma só ou a mesma coisa.

ser, mesmo que seus lábios não possam articulá-la. A comunicação com o espiritual transcende a linguagem comum, envolvendo uma conexão mais profunda e intuitiva. Buber (1974) sugere que, mesmo que o inefável não possa ser totalmente expresso em palavras, ele pode ser incluído no reino das palavras-princípio, que são fundamentais e originárias.

³³O Tu eterno em Buber refere-se ao conceito de uma presença divina ou transcendental com a qual se pode estabelecer uma relação direta e pessoal. Esta relação não é mediada por objetos ou representações, mas é uma conexão imediata e profunda com o divino, que se manifesta por meio das interações com a natureza, outros seres humanos, e experiências espirituais. Sendo assim, o Tu eterno simboliza a dimensão última e mais profunda do encontro, em que o ser humano se dirige a uma realidade suprema e infinita.

Aquele que profere uma palavra-princípio penetra nela e aí permanece (Buber, 1974, p. 4).

A respeito disso, compreende-se que ao proferir a palavra Eu, o indivíduo não se refere apenas a si mesmo, mas indica a forma como se relaciona com o mundo e com os outros. Assim, a palavra Eu não é uma mera referência à individualidade, mas uma manifestação da dinâmica relacional que define a experiência humana. Ademais, o autor enfatiza que o Eu invocado ao se dizer “Eu” está sempre presente na relação que se estabelece. Isso sugere que a identidade do Eu é definida pela interação com o Tu (o outro) ou pelo Isso (o objeto). Portanto, a maneira como uma pessoa se refere a si mesma está intrinsecamente ligada à forma como se relaciona com o mundo ao seu redor.

Ao trazer o termo mediação pedagógica para análise, a partir das reflexões de Buber sobre a natureza relacional do Eu e a importância das interações humanas, é possível compreender a mediação pedagógica como um elemento fundamental no processo educativo. A mediação, conforme definida, refere-se à função ou relação que busca influir e inspirar ações no contexto do itinerário educativo. Dessa maneira, essa definição se alinha com a perspectiva buberiana, que enfatiza que a identidade e a experiência do Eu são definidas pelas relações que estabelece.

Logo, a mediação pedagógica pode ser vista como um processo que reconhece a alteridade, ou seja, a presença do outro no processo educativo. Ao considerar as singularidades de cada indivíduo, a mediação é percebida como elemento fomentador, que visa respeitar e valorizar a diversidade, promovendo um ambiente em que todos se sintam parte do processo educativo. Essa valorização da alteridade é essencial para a construção de relações de respeito e empatia, fundamentais para o desenvolvimento de uma comunidade educativa saudável.

Em se tratando do ambiente escolar, pode-se compreender, portanto, que a filosofia do diálogo de Buber mostra-nos que o processo educacional deve seguir o horizonte dialógico para transformar a relação pedagógica em uma relação dialógica. Corroborando a isso, Oliveira (2019), fala que, na filosofia existencial o diálogo e o respeito são centrais, pois sustentam categorias fundamentais como liberdade, alteridade e reconhecimento. Desse modo, o diálogo, para Buber, exige a presença genuína de pessoas, uma interação entre o Eu e o Tu sem preconceitos,

máscaras ou superfícies. Para o Oliveira, essa relação autêntica se manifesta face-a-face, onde há mútua doação e acolhida, revelação e reconhecimento, formando o que Buber denomina relação dialogal. Nesse sentido, o diálogo só ocorre verdadeiramente na intersubjetividade, ou seja, na interação entre sujeitos conscientes e livres.

Oliveira (2019) chama atenção ao afirmar que, em Buber, a autoconsciência, instância essencial para o diálogo, constitui-se no encontro com o outro. No mútuo olhar entre os dialogantes, ocorre a afirmação e reconhecimento, no qual cada um se vê refletido no olhar do outro, confirmando suas identidades. Assim, destaca Oliveira (2019), se um indivíduo se recusa a contemplar seu ser no olhar do outro, ele não terá plena consciência de sua identidade, do outro, nem do mundo ao seu redor, resultando em isolamento ou pseudo-diálogo.

No contexto escolar, Oliveira (2019) afirma que a prática do diálogo e do respeito é crucial para a formação de bons estudantes e professores. Segundo ele, a vivência concreta dessas práticas é essencial para criar um ambiente educacional humanizado, em que todos se reconhecem como pessoas. Desse modo, ancorado em Buber, acentua-se que as escolas devem ampliar a prática do diálogo, permitindo que as diferenças sejam explicitadas sem constrangimentos. Essa abordagem promove a reflexão sobre identidade, valores e novas possibilidades, fundamentando-se nas palavras-princípio Eu-Tu e Eu-Isso.

Para Querette (2007, p.113-114), a palavra-princípio Eu-Tu, representa as relações que ele considera humanas. Nesse tipo de relação, não há interesse em tratar o outro como objeto, seja qual for o tipo de interesse (ideológico, social, econômico, político, religioso, emocional, espiritual, sexual etc.). Ou seja, a relação dialógica verdadeira não se baseia em estados emocionais de simpatia ou de sentimentos de pensamentos ou gostos. Para experimentar uma relação dialógica autônoma, ambos os indivíduos devem estar presentes na relação e abdicar de todas as formas de querer aparecer diante do outro.

Essa participação efetiva das partes envolvidas no diálogo é o que caracteriza o princípio da reciprocidade, sem a qual é impossível estabelecer qualquer relação dialógica. Assim, Querette (2007), disserta que o diálogo em Buber é sinônimo de encontro entre duas pessoas que percebem o outro como uma totalidade, um Tu único. Esse encontro é sempre marcado pela reciprocidade, e

para Buber “não há como vivenciar as relações dialógicas fora do aspecto da alteridade. O outro (Tu) é tão importante quanto o ‘Eu’.” (p. 114).

Não obstante, Para von Zuben (1974, p. 5), a filosofia do diálogo de Martin Buber é considerada uma contribuição importante tanto para as ciências humanas em geral quanto para a antropologia filosófica. Por meio de seus estudos sobre o hassidismo, Buber se tornou um escritor habilidoso e reconhecido no mundo intelectual do Ocidente, sendo considerado como um dos principais divulgadores desta corrente mística judaica. Como um verdadeiro profeta da relação e do encontro, a sua filosofia do diálogo é considerada uma obra-prima, isso significa que, “de fato, ‘diálogo’ é uma categoria que pode servir de via de acesso à compreensão da obra de Buber. ‘Diálogo’ foi o tipo de compromisso de relação que a vida e a obra deste autor selaram entre si” (1974, p.20). O diálogo é o tema central que perpassa todas as esferas da vida e obra de Martin Buber, seja em sua filosofia, religião, política ou existência. Portanto, é a mensagem central e vivida que se manifesta em cada aspecto da sua vida e escritos.

Em relação ao ambiente escolar, Parreira (2016, p. 21-22), a partir de Buber, diz que a filosofia do diálogo é afirmada pelo filósofo a partir da existência de diálogo presente na relação entre seres humanos, enfatizando sua compreensão de que a essência do homem é relacional. A concepção de diálogo é uma explicação do fenômeno do inter-humano. Dessa forma, se a interação entre as pessoas produz trocas de diálogo, não pode ser diferente entre pessoa estudante e pessoa professor. É nisso que se baseia toda a reflexão: o foco deve estar no que acontece na interação, que só pode ser experimentada por dois parceiros, considerados como o ser humano (pessoa professor) e o outro (pessoa estudante). Acerca disso Parreira (2016) adverte que

o professor não deve permanecer em constante relação Eu-Tu com o aluno - o que inclusive se mostra impossível -, mas deve ter abertura, deve disponibilizar-se para uma ligação com a totalidade em que o indivíduo se constitui, estabelecendo uma presença autêntica e potencial e transmitindo a segurança de que realmente considera o aluno - deve ter, assim, uma atitude Eu-Tu. Para o filósofo judeu, é fundamental que o professor vá até o lado do aluno numa experiência real e concreta (envolvimento) e, dessa forma, evite que a relação de ensino se transforme numa relação arbitrária e impositiva (Parreira, 2016, p. 22)

Sendo assim, para Parreira (2016, p. 238), a perspectiva educacional de Buber, baseada na filosofia do diálogo, implica, em primeiro lugar, a ideia de que o professor não deve se preocupar em adotar métodos específicos ou seguir dogmas que orientem sua atuação como educador. Nesse contexto, infere-se que Buber defende que a prática educativa deve ser baseada em uma postura humana, ou seja, no exemplo pessoal do professor, que, de forma natural e espontânea, busca garantir que o estudante conviva com alguém que o ensine por meio de atitudes reais no mundo, expressas na relação interpessoal.

Uma das produções de Buber que ganha notoriedade em relação ao conceito de diálogo e dialógico é o livro *Do Diálogo e do Dialógico* (1982a), que consiste em uma coletânea de ensaios e conferências de Martin Buber, publicada originalmente em alemão em 1951 e posteriormente traduzida em diversos idiomas. A obra é considerada uma das principais referências da filosofia do diálogo e da pedagogia dialogal, um conceito central na obra de Buber. Os ensaios abordam temas como a relação Eu-Tu, a alteridade, a comunicação, a educação e a ética, todos sob a perspectiva do diálogo e da relação interpessoal. Buber (1982a), defende que a verdadeira compreensão do outro só é possível por meio do diálogo, que é uma forma de encontro genuíno entre pessoas. Além disso, destaca a importância do diálogo na educação, afirmando que o papel do professor não é apenas transmitir conhecimento, mas sim estabelecer uma relação de confiança e respeito mútuo com o estudante, de forma que este possa se desenvolver integralmente como ser humano. A obra também apresenta uma crítica à sociedade moderna e à cultura do individualismo, que, segundo Buber (1982a), tem levado ao isolamento e à falta de compreensão entre as pessoas.

Destaca-se que diversos conceitos que Buber apresenta foram explorados nesta pesquisa a fim apresentar as várias perspectivas possíveis de se pensar a mediação de conflitos. Esses desempenham um papel fundamental na compreensão das relações humanas e da busca por uma vida mais significativa. Entre eles, evidencia-se: i) Conversação genuína; ii) Diálogo, monólogo e silêncio; iii) O diálogo autêntico, o diálogo técnico e o monólogo disfarçado de diálogo; iv) Movimento básico dialógico e movimento básico monológico; v) Unidade verdadeira; vi) A natureza do Eros; e vii) O inter-humano. Considera-se importante

salientar que não é objetivo da pesquisa delongar-se, tampouco esgotar as interpretações dos conceitos mencionados.

4.1 Conversação genuína

Sobre o termo genuíno, Buber (1982a), afirma que, “na conversação genuína, o voltar-se para o parceiro dá-se numa verdade total, ou seja, é um voltar-se do ser. Todo aquele que fala tem aqui em mente o parceiro ou os parceiros para quem se volta enquanto existência própria de pessoa” (p.153). Desse modo, o conceito de conversação genuína é descrito como um processo em que os interlocutores se voltam totalmente um para o outro, reconhecendo-se mutuamente como existências próprias e únicas. Nessa conversa, cada pessoa tem em mente o parceiro como uma presença significativa, realizando um esforço para compreender sua individualidade e singularidade. O voltar-se para o outro implica em aceitá-lo como parceiro e confirmar sua existência. Essa confirmação não implica necessariamente aprovação, mas sim a aceitação da pessoa como um interlocutor válido para uma conversa autêntica.

Além disso, para que se facilite uma conversação genuína, cada participante deve trazer consigo mesmo, com sinceridade, aquilo que realmente tem em mente em relação ao objeto da conversação. Isso requer contribuições verdadeiras e sem desvios, sem reter o que se tem a dizer. A franqueza é fundamental nesse contexto, pois a palavra dialógica exige a expressão genuína do que se tem a comunicar. A permissão do que se tem a dizer é um aspecto crucial, assim como a capacidade de transformar o pensamento em linguagem. A fala afetiva é tanto uma expressão natural quanto um ato de criação, buscando sempre a união desses dois aspectos. Assim, a conversação genuína também implica uma superação da aparência e uma recusa de agir com a intenção de impressionar o outro. Aqueles que são governados pelo desejo de causar um efeito falham em comunicar aquilo que realmente precisam dizer, introduzindo fissuras na conversação.

Destaca-se que, de acordo com Buber (1982a), em uma conversação genuína, nem todos os participantes precisam falar o tempo todo. Aqueles que permanecem em silêncio podem desempenhar um papel particularmente importante, e sua presença silenciosa pode contribuir de outras maneiras para o

diálogo. No entanto, cada indivíduo deve estar disposto a se expressar quando for a sua vez de falar, sem se esquivar da responsabilidade de comunicar aquilo que precisa ser dito no momento apropriado. É impossível prever de antemão o que cada pessoa tem a dizer, pois uma conversação genuína não pode ser preliminarmente roteirizada, ou seja, ela segue uma ordem básica, mas o seu curso é guiado pelo espírito do diálogo, e algumas pessoas só descobrem o que tinham a dizer quando sentiram o chamado desse espírito.

Buber (1982a), salienta, no entanto, que todos os participantes, sem exceção, devem estar constituídos de tal maneira que sejam capazes e prontos para cumprir as condições prévias da conversação genuína. A genuinidade é questionada quando os participantes, independentemente de seu número, se veem ou são recebidos pelos outros como não tendo uma participação ativa atribuída a eles. Tal situação pode levar a uma problemática grave, pois compromete a igualdade e a garantia do diálogo. Uma verdadeira conversação requer que cada pessoa esteja disposta a contribuir ativamente, compartilhando suas perspectivas, experiências e pensamentos, e que todos sejam valorizados como interlocutores igualmente importantes. O desrespeito a essas condições prévias pode minar a integridade da conversação e a busca por uma compreensão mútua (Buber, 1982a, p. 154-156).

Nesse contexto, a seguir apresenta-se um registro de ocorrência escolar, que narra uma situação de conflito envolvendo duas estudantes, uma avó e a equipe pedagógica, que será analisado à luz desse conceito, bem como dos conceitos de eticidade e pedagogicidade do conflito, buscando-se compreender em que medida a interação registrada se aproxima ou se distancia dessas propostas teóricas e como poderia ser aprimorada.

Figura 13 – Fragmento de registro de ocorrência n. 9

_____, da aluna _____ veio hoje à escola para conversar sobre sua neta que não está querendo vir para a Escola por causa da aluna _____ que fica batendo nela. Chamei a aluna _____ **que foi agredida** para conversar e ela muito relutante e chorando não queria contar pois estava com medo da **agressora**, depois ficar encarando e falando mal dela.

Conversamos e esclarecemos que na escola não é lugar de brincadeiras que causam desconforto e desrespeito. Fui conversar com a **agressora** pedindo para que estas brincadeiras não fazem parte da cultura de nossa escola e que infelizmente tem mais alunos reclamando dela. Deixei esclarecido com a avó que ficaremos de olho para que não haja mais constrangimento e vamos também chamar o pai da **agressora** para conversarmos e esclarecer.

Fonte: Livro de Ocorrências 8ºB (2019, p. 11, destaque do autor)

O relato inicia-se com a presença da avó de uma estudante na escola, que busca dialogar sobre o desconforto de sua neta em frequentar o ambiente escolar, em razão de supostas agressões de outra discente. Tal atitude indica uma intenção de diálogo e de busca por compreensão e solução ao conflito, evidenciando uma percepção da escola como espaço de mediação. No entanto, não há no registro indícios claros de que a fala da avó tenha sido acolhida com a escuta ativa e a abertura necessárias para a construção de uma conversação genuína. Conforme Buber (1982a), o diálogo autêntico exige que cada participante seja reconhecido como um interlocutor válido e que suas contribuições sejam recebidas com atenção plena. Nesse sentido, a ausência de informações sobre o acolhimento das percepções iniciais da avó sugere uma lacuna na prática dialógica que poderia ser mais bem preenchida por meio de maior sensibilidade na recepção de suas inquietações.

Posteriormente, a situação descrita relata o chamamento da aluna agredida para uma conversa, oportunidade em que se mostrou relutante e chorosa, demonstrando medo de possíveis retaliações por parte da agressora. Este cenário aponta para uma fragilidade no ambiente de confiança, indispensável para o diálogo genuíno. Segundo Buber (1982a), a conversação genuína requer um espaço em que cada indivíduo se sinta seguro para se expressar livremente, sem temores que possam comprometer sua participação. Desse modo, em casos semelhantes a abordagem deve priorizar a construção de um ambiente

emocionalmente seguro, que garanta à vítima a possibilidade de narrar sua perspectiva sem receios, favorecendo, assim, um diálogo mais autêntico.

No trecho subsequente, a equipe pedagógica relata que foram feitos esclarecimentos sobre a inadmissibilidade de comportamentos que causem desconforto ou desrespeito do outro no espaço escolar. Embora a intenção de reforçar os valores institucionais seja válida, a formulação do relato sugere uma comunicação mais diretiva e unilateral, comprometendo a horizontalidade requerida por uma conversação genuína. Para Buber (1982a), o diálogo dialógico envolve a construção conjunta de significados, e não apenas a transmissão de informações ou orientações de um interlocutor a outro. Assim, seria relevante que, ao invés de apenas esclarecer, a mediação promovesse um espaço colaborativo, em que as partes envolvidas pudessem contribuir com suas percepções e construir conjuntamente caminhos.

Por fim, no registro consta que a escola se comprometeu a chamar o pai da aluna envolvida para novos esclarecimentos, demonstrando a busca por uma ampliação do diálogo com os responsáveis. Ainda que tal iniciativa denote a preocupação com o acompanhamento e resolução do conflito, o uso reiterado do termo 'esclarecimento' reforça a ideia de uma comunicação predominantemente informativa, e não dialógica. Sob a perspectiva buberiana, é essencial que todos os participantes do diálogo sejam reconhecidos como agentes ativos na construção de soluções, e que o processo não seja conduzido de maneira unilateral.

Adicionalmente, quando se aborda o conflito sob as perspectivas da eticidade e da pedagogicidade, é possível ampliá-lo como uma oportunidade de aprendizado. A eticidade, nesse contexto, refere-se à dimensão ética do conflito e à necessidade de tratar todas as partes envolvidas com respeito e dignidade, promovendo ações que respeitem os princípios de justiça e inclusão. Embora o registro escolar apresente uma intenção de tratar o conflito de forma ética, ao enfatizar o respeito e o compromisso com o bem-estar dos estudantes, tem-se a impressão de que faltam elementos que demonstrem um esforço maior em reconhecer os valores e as perspectivas das partes envolvidas. O reconhecimento mútuo de sentimentos e intenções poderia ter sido mais bem explorado, proporcionando um aprendizado moral significativo tanto para as discentes quanto para seus familiares e educadores.

Já o conceito de pedagogicidade do conflito destaca o potencial educativo das situações conflituosas, entendendo-as como oportunidades para desenvolver habilidades como a empatia, a comunicação assertiva e a resolução de problemas. Nesse sentido, o registro não menciona a realização de ações pedagógicas coletivas, pois, o conflito pode ser mais bem aproveitado como um meio de promover reflexões sobre convivência, respeito e responsabilidade no espaço escolar. Em vez de apenas intervir pontualmente, a escola pode valer-se do conflito e proporcionar um momento de aprendizado coletivo, fomentando o desenvolvimento ético e social de todos os envolvidos.

Em síntese, a análise do registro evidencia esforços por parte da equipe escolar em mediar a situação de conflito, mas aponta fragilidades no que tange à implementação de uma conversação genuína, conforme descrita por Buber, e na exploração da eticidade e da pedagogicidade do conflito. Sendo assim, a aplicação do conceito de conversação genuína no contexto escolar, aliada às perspectivas da eticidade e da pedagogicidade, pode ser um recurso valioso para a mediação de conflitos e a construção de um ambiente mais ético e dialógico, alinhado aos princípios de Martin Buber e à promoção de uma formação integral e comunitária.

4.2 Diálogo, monólogo e silêncio

Ao retornar ao cerne do pensamento de *Eu e Tu*, Queiroz; Weinberg³⁴ (1982, p. 7) dizem que a vida verdadeira é encontro, em que o EU só existe quando diz Tu ao outro e é aceito por ele em sua totalidade, de modo que, para o homem realizar seu Eu, ele precisa entrar em relação dialógica com o mundo e aceitar o outro em sua totalidade e unicidade, tornando-o presente para si mesmo. Dessa maneira é possível compreender que o diálogo genuíno só ocorre em um clima de plena reciprocidade, em que cada indivíduo experimenta a relação também "do lado do outro", sem abdicar de sua especificidade.

Buber (1982a), distingue o diálogo genuíno e o monólogo disfarçado de diálogo. Nesse, o encontro verdadeiro ocorre quando cada indivíduo volta para o outro de maneira que se torna presente, falando verdadeiramente um ao outro. O

³⁴Marta Ekstein de Souza Queiroz e Regina Weinberg. Tradutores e prefaciadores da obra *Do diálogo e do dialógico*, de Martin Buber de 1982.

diálogo não requer som ou gesto, mas sim o humano voltar-se-um-para-o-outro. Desse modo, Queiroz; Weinberg (1982, p. 8-9) esclarecem que, para Buber, o comportamento dialógico é mais do que apenas um relacionamento entre os seres humanos, trata-se de uma atitude um-para-com-o-outro, caracterizada pela reciprocidade da ação interior.

Em uma situação dialógica, conforme Queiroz; Weinberg (1982), o outro nunca pode ser visto como um objeto, mas sim como um Tu, com quem se tem algo a ver. Pode ser um animal, uma árvore, uma pedra ou até mesmo Deus. Tudo o que acontece no mundo se dirige a mim e eu devo estar presente, atento e aberto para perceber a palavra que me é dirigida pelos acontecimentos e responder-lhe de acordo. A vida dialógica não implica uma perda de individualidade, pelo contrário, Buber (1982a), destaca a importância da comunidade, que aumenta e confirma a existência pessoal, por meio da reciprocidade. Já a coletividade é baseada em uma atrofia organizada da existência pessoal, dessa forma,

Buber insiste sobre a posição *Indivíduo* na responsabilidade. E esta posição não se altera na comunidade. O grupo não pode aliviar-nos da nossa responsabilidade, ele não pode responder por nós. Não temos aqui de modo algum em mente que o homem deva, sozinho e desaconselhado, buscar a resposta no seu próprio seio, mas a orientação não deve substituir a decisão; nenhuma substituição é aceita. Aquele que tem um mestre pode entregar-“se” a ele, pode entregar-lhe sua pessoa física, mas não sua responsabilidade. Para esta, ele precisa empreender o caminho ele mesmo (Queiroz; Weinberg, 1982, p. 9-10).

Segundo Buber (1982a), a experiência do diálogo é algo que todos conhecem intuitivamente, mesmo que não tenham a capacidade de defini-la ou descrevê-la com precisão. Para exemplificar o diálogo como um encontro genuíno e autêntico entre dois seres humanos, em que ambos são afetados e transformados pela experiência, ele utiliza exemplos do cotidiano, como uma conversa entre amigos ou a interação entre um músico e sua plateia. “Toma-se evidente para a reflexão espontânea que, desde sua origem, toda *arte* é essencialmente dialógica: toda música é dirigida a um ouvido que não é o do próprio músico” (Buber, 1982a, p. 60).

A partir do exposto, salienta-se a importância do silêncio na comunicação, em que Buber (1982a), argumenta que o silêncio não é apenas uma falta de

palavras, mas também pode ser uma forma de comunicação em si mesmo, destaca-se que silêncio neste caso não é submissão e nem silenciamento. O silêncio pode ser uma maneira do indivíduo se abrir para o outro, permitindo que o diálogo aconteça em um nível mais profundo. À vista disso, ele enfatiza que o silêncio é uma parte essencial do diálogo autêntico, e que o diálogo não é apenas sobre as palavras que dizemos, mas também sobre a maneira como nos comunicamos por meio do silêncio. O silêncio pode ser uma forma de expressar presença, atenção e respeito pelo outro, e pode criar um espaço para que o outro se abra e se expresse de maneira mais autêntica.

A título de exemplos de como o silêncio pode ser uma forma de mediação entre os indivíduos, pode-se citar a experiência de estar em silêncio ao lado de uma pessoa querida, sentindo a presença e a comunicação sem a necessidade de palavras, ou experimentar a sensação de estar em um grupo de pessoas em que cada um está em silêncio, mas mesmo assim há uma sensação de comunicação mútua e uma atmosfera de conexão e união, “pois onde a ausência de reserva reinou entre os homens, embora sem palavras, aconteceu a palavra dialógica de uma forma sacramental” (Buber, 1982a, p. 35). Ele também fala sobre o silêncio que ocorre durante um diálogo verdadeiro, quando ambos os indivíduos estão realmente ouvindo e respondendo um ao outro de maneira autêntica.

A partir do exposto por Buber (1982a), a fim de aproximar seus pensamentos da prática escolar, coloca-se novamente a Figura 12 - Fragmento de registro de ocorrência n. 8 em análise para exemplificar a importância da relação dialógica e do reconhecimento do outro no ambiente educativo.

Na ocorrência relatada, percebe-se que a escola fez contato com a mãe do estudante para informá-la sobre seu comportamento. No entanto, a maneira como essa comunicação ocorreu levanta questionamentos sobre a existência de um verdadeiro diálogo ou se foi apenas um monólogo disfarçado. O relato não fornece indícios de que houve uma escuta atenta da família, tampouco de que o estudante tenha sido envolvido no processo de reflexão sobre seu próprio comportamento.

Assim, a ênfase na busca por uma solução disciplinar sugere uma abordagem pragmática e punitiva, que visa apenas o controle do comportamento sem promover um espaço dialógico. Dessa forma, a escola pode ter reduzido tanto a mãe quanto o estudante a meros receptores de ordens e expectativas, sem

considerar suas percepções e subjetividades. O estudante, em especial, encontra-se completamente silenciado no relato, sem qualquer indicação de que sua voz tenha sido ouvida ou de que tenha sido incentivado a compreender sua conduta e suas consequências. Essa ausência reforça a impressão de que, nesse processo, o estudante não foi ensinado a contemplar a face do outro, pois a sua própria face também parece não ter sido contemplada.

Esse silenciamento compromete a pedagogicidade do conflito, pois impede que a situação seja transformada em uma oportunidade de aprendizado. Em vez de simplesmente punir, seria necessário promover um espaço no qual o estudante pudesse refletir sobre seu comportamento, compreender sua relação com os demais e desenvolver sua responsabilidade ética, de forma que essa reflexão permitisse ao estudante dialogar, sobre si e os motivos de seu comportamento, com o outro. A ausência desse processo contribui para a perpetuação de práticas autoritárias, que não promovem um aprendizado genuíno sobre a convivência e o respeito mútuo.

Além disso, a relação entre a escola e a família deve ser repensada. Embora a comunicação frequente possa ser vista como um indicativo de preocupação, é necessário questionar se essa interação tem sido pautada pela reciprocidade e pelo reconhecimento da mãe como uma parceira no processo educativo. Se a família é chamada apenas para ouvir advertências e assumir a responsabilidade pela conduta do estudante, sem um espaço de verdadeira escuta, participação e diálogo, a relação torna-se hierárquica e unidirecional, afastando-se do conceito de diálogo genuíno proposto por Buber, indo ao encontro, ao contrário, do monólogo. Em síntese, o que encontramos nesse excerto de advertência é a explicitação do monólogo e do silenciamento por decorrência.

Por fim, a eticidade do conflito exige que todas as partes envolvidas assumam sua responsabilidade no processo educativo, sem delegar unilateralmente a resolução dos problemas a um único agente. A escola, ao adotar uma postura dialógica, contribui para a formação de sujeitos éticos e conscientes de suas ações. O conflito, quando abordado pedagogicamente, pode se tornar uma ferramenta para o crescimento individual e coletivo, fortalecendo as relações interpessoais.

4.3 A mediação e a experiência do diálogo; e o diálogo como uma ferramenta para a compreensão mútua entre as pessoas

Diante das explicações e conceitos expostos é possível perceber que um dos termos desta pesquisa, a mediação, pode ser analisado, de modo a ser compreendido como um elemento facilitador ou prejudicial à comunicação e o diálogo entre pessoas. A partir das análises apresentadas neste estudo, a mediação pode ser entendida como uma forma de comunicação não verbal, que pode se manifestar no silêncio, no olhar, nos gestos e nas expressões corporais. No entanto, a mediação pode ser prejudicial quando se torna um obstáculo para o diálogo autêntico, como quando a presença de um intermediário impede a comunicação direta entre as pessoas. Por outro lado, a mediação pode ser benéfica quando é utilizada de forma consciente e intencional para estabelecer um diálogo verdadeiro e autêntico entre as pessoas, diante disso, afirma-se que “a linguagem pode renunciar a toda mediação de sentidos e ainda assim é linguagem” (Buber, 1982a, p. 36).

A experiência do diálogo diante de conflito e da ação mediadora pode ser ratificada em um exemplo concreto vivido e exposto por Buber, quando em 1914, na Páscoa, durante uma reunião com pessoas de diferentes nacionalidades para discutir a constituição de uma autoridade supranacional, um dos participantes levantou a questão de que havia muitos judeus nomeados, o que prejudicava a representação de alguns países. Martin Buber, que é judeu, protestou contra o protesto, mas em vez de defender sua opinião, ele compartilhou sua experiência pessoal sobre Jesus como um ser judaico. O antigo padre que estava presente levantou-se, “também eu estava de pé, olhamo-nos, um no fundo dos olhos do outro. ‘Desapareceu’, disse ele, e demo-nos, diante de todos, o beijo fraternal”, deixando de lado as opiniões e encontrando um ponto de conexão. Sendo assim: “A discussão da situação entre judeus e cristãos tinha-se transformado numa aliança entre o cristão e o judeu, nesta transformação realizou-se o diálogo. Opiniões desapareceram, aconteceu fisicamente o fato concreto” (Buber, 1982a, p. 38).

A partir deste exemplo, Buber (1982a), destaca a importância de não deixar as opiniões se tornarem obstáculos para a conexão humana, sendo assim é factível

perceber a presença de conflito e mediação. O conflito se apresenta na discussão sobre a composição do círculo que iria constituir uma autoridade supranacional. Esse conflito é mediado quando o narrador, que se considera um "judeu obstinado", protesta contra o protesto e começa a falar sobre Jesus. A partir daí, a discussão se transforma em uma aliança dialógica, quando o padre levanta-se, olha no fundo dos olhos de Buber e diz 'desapareceu' e ocorre o beijo fraternal, simbolizando a reconciliação entre as partes. É importante notar que a mediação do conflito acontece por meio do diálogo, em que os participantes se dispõem a entender o ponto de vista do outro, a mediação também envolve uma busca por conexões e pontos em comum entre as partes, como a referência a Jesus feita pelo narrador.

Em *Do diálogo e do dialógico*, é apresentada a importância do diálogo como uma ferramenta para a compreensão mútua entre as pessoas, especialmente em relação às diferenças religiosas. Buber (1982a), enfatiza que o diálogo não é apenas uma troca de ideias ou opiniões, mas sim uma oportunidade de encontro com o outro em sua totalidade, em sua unicidade e em sua particularidade. Desse modo, a importância do diálogo reside na busca por uma compreensão mais profunda e significativa do outro e de si mesmo. Nesse sentido, acredita-se que o diálogo é uma forma de transcendência do EU para o OUTRO, uma oportunidade de encontrar um significado mais profundo na vida e de se conectar com o divino. A esse respeito, Buber disse,

Uma época de genuínos colóquios religiosos está-se iniciando, - não dos que assim se denominavam e eram fictícios, nos quais ninguém realmente olhava para seu parceiro e nem a ele se dirigia, mas uma época de diálogos genuínos, de certeza para certeza e também de uma pessoa receptiva para outra pessoa receptiva. Somente então aparecerá a comunidade autêntica, não aquela de um conteúdo de fé sempre idêntico, supostamente encontrado em todas as religiões, mas a comunidade da situação, da angústia e da expectativa (Buber, 1982a, p. 40).

Observa-se que Buber destaca a importância do diálogo autêntico como um meio de construir uma comunidade verdadeira. Ele afirma que é preciso diálogos genuínos, nos quais as pessoas realmente se olhem e se dirijam umas às outras,

e que isso levará à criação de uma comunidade autêntica³⁵ baseada na situação, na angústia e na expectativa compartilhadas.

O filósofo judeu acredita que essa comunidade não será baseada em um conteúdo de fé sempre idêntico, mas sim na troca de experiências pessoais únicas. Em outras palavras, ele defende que somente por meio do diálogo autêntico e da escuta mútua podemos criar uma verdadeira comunidade baseada na compreensão e no respeito mútuo. Isto é:

O dialógico não se limita ao tráfego dos homens entre si; ele é - é assim que demonstrou ser para nós - um comportamento dos homens um-para-com-o-outro, que é apenas representado no seu tráfego.

Assim sendo, mesmo que se possa prescindir da fala, da comunicação, há contudo um elemento que parece pertencer indissolivelmente à constituição mínima do dialógico, de acordo com seu próprio sentido: a reciprocidade da ação interior. Dois homens que estão dialogicamente ligados devem estar obviamente voltados um-para-o-outro; devem, portanto, - e não importa com que medida de atividade ou mesmo consciência de atividade - ter-se voltado um-para-o-outro (Buber, 1982a, p. 40-41).

Destaca-se, aqui, a importância da reciprocidade da ação interior no comportamento de homens um-para-com-o-outro no contexto do dialógico. Ele afirma que o dialógico não se limita apenas à troca de palavras e ao tráfego entre as pessoas, mas é algo mais profundo e fundamental na relação entre elas. É enfatizada que a reciprocidade da ação interior é um elemento essencial na constituição mínima do dialógico. Isso significa que dois indivíduos que estão em um diálogo autêntico devem estar voltados um para o outro não apenas em termos de comunicação verbal, mas também em sua ação interior, ou seja, em seus pensamentos, sentimentos e intenções. Assim, o diálogo não é apenas uma troca de palavras ou informações, mas uma conexão profunda e autônoma entre as pessoas, na qual há uma compreensão mútua e uma troca real de experiências e perspectivas.

³⁵ O conceito de comunidade autêntica será mais bem explorado ao longo do texto.

4.4 O diálogo autêntico, o diálogo técnico e o monólogo disfarçado de diálogo

Destarte, o autor explora os diferentes domínios da vida dialógica e monológica. Ele argumenta que esses domínios não coincidem com os conceitos de diálogo e monólogo, e há diversas formas de diálogo que não são verdadeiramente dialógicas em sua essência. Buber (1982a), identifica três espécies de diálogo, a saber: o primeiro é o diálogo autêntico, no qual os participantes estão verdadeiramente presentes e voltados um para o outro, buscando estabelecer uma reciprocidade viva; o segundo é o técnico, movido pela necessidade de um entendimento objetivo; e o terceiro é o monólogo disfarçado de diálogo, no qual as pessoas falam consigo mesmos, sem considerar os outros como presenças reais, buscando apenas reafirmar sua própria autoconfiança. Ou seja,

A primeira espécie de diálogo tornou-se rara; onde ela surge, por mais “não espiritual” que seja sua forma, traz o testemunho da perpetuação da substância orgânica do espírito humano. A segunda espécie faz parte dos seus bens essenciais e inalienáveis da “existência moderna”, embora o diálogo verdadeiro ainda aqui se esconda em toda espécie de rincões e surja ocasionalmente, de uma forma inconveniente; mais frequentemente tolerado com arrogância do que realmente escandalizando, aparece talvez na tonalidade da voz de um condutor de trem, no olhar de uma velha vendedora de jornais, no sorriso do limpador de chaminés. E a terceira... (Buber, 1982a, p. 54)

Buber (1982a), observa que o diálogo autêntico tornou-se raro, enquanto o monólogo disfarçado de diálogo é predominante. A este, ele descreve como debates nos quais os pensamentos não são expressos como existiam na mente, mas são atenciosos para atingir pontos sensíveis, sem considerar os outros como pessoas presentes. É uma conversa determinada apenas pelo desejo de confirmar a própria autoconfiança, sem a intenção de comunicar algo, aprender algo, influenciar alguém ou entrar em contato genuíno com outra pessoa. Ressalta-se que a vida dialógica não é apenas uma vida em que se tem muito a ver com os outros, mas sim uma vida em que, quando se tem a ver com os outros, isso acontece de forma verdadeira, “àquele que vive dialogicamente, alguma coisa é dita no decorrer habitual das horas e ele se sente solicitado a responder; e mesmo no grande vazio [...] não é abandonado pela presença, rica em metamorfose do Outro que O confronta”. O filósofo argumenta que a solidão revela a natureza mais

íntima do contraste, e aqueles que vivem uma vida monológica não são capazes de atualizar de forma essencial a sociedade na qual estão inseridos, sendo assim, “aquele que vive uma vida monológica nunca percebe o outro como algo que, ao mesmo tempo, não é absolutamente ele próprio, mas com que ele, assim mesmo, se comunica”. Sendo assim, conclui-se que “a existência dialógica recebe, mesmo no extremo abandono, uma sensação áspera e revigorante de reciprocidade: a existência monológica não se aventurará nem na mais terna comunhão, a tatear para fora dos contornos de si mesma” (Buber, 1982a, p. 54-55).

Sendo assim, de acordo com os conceitos de monólogo, diálogo técnico, ou monólogo disfarçado, apresentados por Martin Buber, é possível interpretá-los como uma forma de conflito interpessoal. De certa forma eles são caracterizados pela falta de abertura ao diálogo autêntico, em que as pessoas não se envolvem em uma comunicação genuína, mas, ao contrário disso, mantém uma postura unilateral e egocêntrica em suas interações, ou seja, o conflito pode ser percebido como a manifestação da falta de diálogo e da ausência de compreensão mútua. Assim, aquele que vive uma vida monológica, pode estar, de fato, em um estado de conflito interpessoal. O conflito manifesta-se na incapacidade de se comunicar eficazmente, de considerar as necessidades e perspectivas do outro e de buscar compreensões conjuntas.

O autor também destaca que o diálogo não deve ser confundido com o amor. O diálogo é diferente do amor, mas o amor sem a dimensão dialógica, sem a verdadeira saída de si em direção ao outro, é vazio e egoísta.

A dialógica não pode ser equiparada ao amor. Mas o amor sem a dialógica, isto é, sem um verdadeiro sair-de-si-em-direção-ao-outro, sem alcançar-o-outro, sem permanecer-junto-ao-outro, o amor que permanece consigo mesmo é esse que se chama Lúcifer (Buber, 1982a, p. 55).

Buber (1982a), enfatiza a importância de partir do próprio interior para poder sair de si em direção ao outro. Ele menciona que o diálogo entre meros indivíduos é apenas um esboço, e é entre pessoas que o verdadeiro diálogo ocorre. Essa

transformação de indivíduo em pessoa³⁶ é alcançada por meio das experiências e temas do diálogo, que revelam o conteúdo ilimitado do limite. Assim,

Para podermos sair de nós mesmos em direção ao outro é preciso, sem dúvida, partirmos do nosso próprio interior. É preciso ter estado, é preciso estar em si mesmo. O diálogo entre meros indivíduos é apenas um esboço; é somente entre pessoas que ele se realiza. Mas por que meios poderia um homem transformar-se tão essencialmente, de indivíduo em pessoa, senão pelas experiências austeras e temas do diálogo, que lhe ensinam o conteúdo ilimitado do limite? (Buber, 1982a, p. 55-56)

Por fim, Buber (1982a), destaca a necessidade de reservas e limites nas relações humanas. Aquele que pode abordar qualquer pessoa sem reservas não tem substância a perder, enquanto aquele que não pode ter um relacionamento direto com cada pessoa que encontra possui uma plenitude vã. Ele rejeita a ideia de que tudo que é concreto está igualmente próximo, argumentando que a vida perde seu vínculo e estrutura com o mundo e seu sentido humano quando não há uma comunidade de criação que liga as pessoas ao mesmo núcleo, dessa forma, a “comunidade da criação, nada precisa servir de mediação entre mim e um dos meus companheiros, quando quer que nos aproximemos um-dos-outros, pois estamos ligados ao mesmo núcleo” (Buber, 1982a, p. 56).

No excerto da obra, no qual Martin Buber afirma que “nada precisa servir de mediação”, pode ser interpretado como uma reflexão sobre a natureza das relações humanas em um contexto de conexão essencial, denominado por ele como “comunidade da criação”. Não é objetivo deste estudo desdizer ou contradizer o exposto por Buber, mas sim apresentar novos contornos e possibilidades de análise a partir de sua obra, especialmente ao colocá-la em diálogo com os cenários educacionais. Para compreender a afirmação exposta sem contradizer o conceito de mediação apresentado neste trabalho, é necessário analisar a dualidade presente no uso do termo ‘mediação’ na filosofia buberiana.

Em primeiro lugar, é importante destacar que a mediação, na perspectiva buberiana, não se configura como a anulação de algo ou alguém, mas como um processo relacional que emerge da abertura e do engajamento entre os indivíduos.

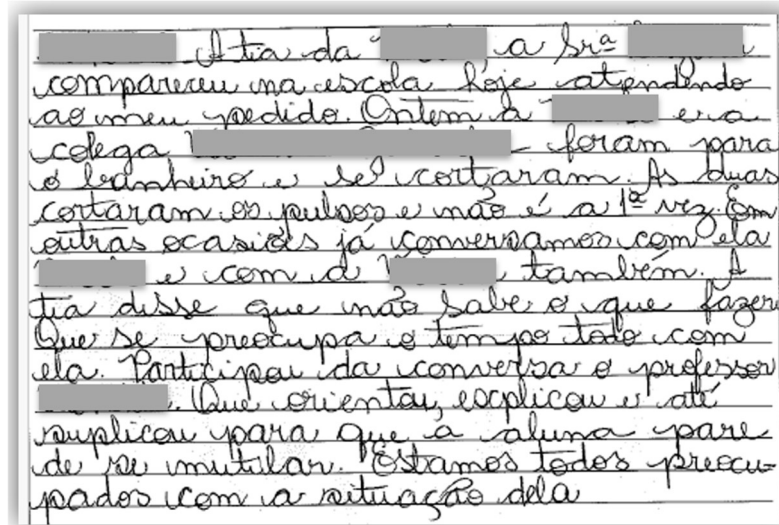
³⁶C.f. Carrara (2017), “o que diferencia uma pessoa humana de um indivíduo humano é a personalidade, pois é através dela que a pessoa estabelece uma relação autêntica, real e total com o mundo e com os outros”.

Quando o Eu se volta para o Tu em uma relação genuína, o diálogo assume o papel de elo entre eles, e a mediação não é exercida por um terceiro, mas está presente nos próprios indivíduos. Nesse sentido, a mediação é realizada por eles, para eles e neles, o que significa que a relação em si é mediação, o diálogo é mediação e a abertura ao outro é mediação. A mediação pode ser compreendida, portanto, como a capacidade de se colocar diante do outro, em um movimento que exige consciência e intencionalidade, direcionando-se do Eu para o Tu.

No contexto da "comunidade da criação", Buber sugere que a mediação, entendida como algo externo ou intermediário, é desnecessária, pois os indivíduos já estão 'ligados ao mesmo núcleo'. Esse núcleo pode ser interpretado como a própria comunidade, que não requer a existência de um mediador externo para estabelecer a relação, uma vez que ela é constituída a partir de um diálogo genuíno e verdadeiro. Nessa perspectiva, a comunidade é a relação, e a relação é mediação. Isso ocorre porque, em uma comunidade autêntica, os indivíduos já transcenderam a barreira do Isso, percebendo o Tu no outro e estabelecendo uma conexão dialógica que dispensa intermediários.

Assim, é possível pensar que a mediação não é um elemento exterior à relação, mas sim um movimento intrínseco ao processo dialógico. Quando o Eu consegue romper a barreira do Isso e perceber o Tu no indivíduo com quem convive ou dialoga, a mediação se torna imanente à própria relação. Nesse caso, a comunidade não precisa de um mediador externo, pois ela é, em si mesma, a expressão da mediação. A mediação, portanto, não é algo que se interpõe entre os indivíduos, mas algo que emerge da relação autêntica e dialógica entre eles.

A seguir um registro de ocorrência oferece subsídios relevantes para uma análise à luz da filosofia dialógica de Martin Buber, especialmente no que se refere à distinção entre diálogo autêntico, diálogo técnico e monólogo disfarçado de diálogo. O relato revela uma situação envolvendo duas estudantes, que se mutilaram no banheiro da escola. Diante disso, o registro apresenta o comparecimento de uma responsável, que demonstra preocupação, mas declara não saber o que fazer, o que sugere certo esgotamento e sentimento de impotência. Participam da conversa também um professor e a equipe pedagógica.

Figura 14 – Fragmento de registro de ocorrência n.10

Fonte: Livro de Ocorrências 9ºD (2019, p. 48)

A partir do relatado na advertência escolar, poderia parecer — numa leitura romântica e despretensiosa — que estaríamos diante de um raro exemplo de relação Eu-Tu, conforme proposto por Martin Buber. Tal suposição poderia ser inferida pela presença de múltiplos envolvidos, preocupados com o sofrimento de uma estudante, e pelo relato de uma conversa entre escola e família permeada por termos como ‘preocupação’, ‘explicação’ e ‘orientação’. A mobilização de diferentes sujeitos para tratar da situação (educadores, responsável legal e estudantes) poderia sugerir uma tentativa de construir um espaço de diálogo. No entanto, uma análise atenta, à luz da filosofia buberiana, revela que essa aparente relação dialógica não ultrapassa o campo do diálogo técnico — e, em certos momentos, aproxima-se do monólogo disfarçado de diálogo.

Desse modo, na ocorrência analisada, apesar da escuta e das tentativas de orientação, não há indícios de que a estudante tenha sido reconhecida em sua inteireza. Fala-se sobre ela, mas sua própria voz permanece ausente. Seu sofrimento é tematizado, mas não compartilhado. A relação estabelecida, portanto, ainda se mantém no âmbito do Eu-Issso, em que o outro é visto como objeto de intervenção e não como sujeito de encontro.

Em termos de mediação, pode-se dizer que houve uma tentativa de intervir na situação conflituosa entre as estudantes. No entanto, a mediação, nesse caso, parece limitar-se a um instrumento de contenção da crise e não se configura, como propõe Buber, como um movimento de abertura relacional genuíno. A mediação

autêntica, inspirada na relação Eu-Tu, exigiria o reconhecimento da estudante não como um ‘caso a ser resolvido’ ou como ‘problema a ser contido’, mas como uma pessoa inteira, possuidora de significados, dores e possibilidades. A ausência de sua voz no registro é um indicativo da assimetria comunicacional: fala-se sobre ela, mas não com ela.

Ao projetarmos a compreensão de mediação em Buber para a situação descrita na advertência, percebemos que, embora a escola e a família tenham se mobilizado, faltou instaurar um verdadeiro entre, um espaço de reciprocidade e abertura ao sentido do outro. A proposta buberiana de escuta e presença exige que o educador não apenas oriente ou explique, mas esteja verdadeiramente com o outro, compartilhando sua presença e reconhecendo sua alteridade. Dessa forma, o estudante, centro da preocupação, não foi, no entanto, protagonista da escuta. Seu silêncio — se presente — não se configura como silêncio dialógico, mas como ausência de lugar na conversa. Nesse sentido, a mediação que se esperava não aconteceu na dimensão buberiana: o encontro não se realizou, e a relação não foi transformada.

Desse modo, ao transpor essa reflexão para os cenários educacionais, é possível pensar na mediação como um processo que ocorre no âmbito das relações entre educadores e educandos, em que o diálogo genuíno e a abertura ao outro são fundamentais para a construção de uma comunidade de aprendizagem. Nesse contexto, a mediação não seria exercida por um terceiro, mas estaria presente na própria relação educativa, que se constitui como um espaço de encontro e diálogo. A mediação, nesse sentido, seria a capacidade de educadores e educandos de se colocarem diante do outro, reconhecendo-o como um Tu e estabelecendo uma conexão autêntica.

4.5 Movimento básico dialógico; movimento básico monológico e Unidade verdadeira

A partir do exposto, o autor apresenta os conceitos de movimento básico dialógico e movimento básico monológico. Compreende-se que o movimento básico não deve ser entendido como uma ação singular que precede a atitude permanente, mas sim como algo que se realiza continuamente, sem premeditação,

porém sem rotina. Buber (1982a), argumenta que a verdade da atitude essencial está no fato de que o movimento básico se repete de forma espontânea, sem perder sua autenticidade, ou seja, se a atitude fosse apenas estética ou política, seria apenas uma mentira eficiente e bonita.

O movimento básico dialógico, segundo Buber (1982a), é o ato de “voltar-se para o outro” de forma autêntica e significativa, esse movimento ocorre naturalmente quando se olha para alguém, e se dirige a palavra ou a atenção a essa pessoa. Buber (1982a), enfatiza que, nesse movimento, a alma também está envolvida, não se limitando apenas ao corpo. A experiência de voltar-se para o outro é descrita como uma maneira de apreender plenamente o mundo ao nosso redor e transformar a multiplicidade indiferente em uma presença significativa. O autor destaca que cada contato com o outro, por menor que seja, pode revelar aspectos importantes sobre nossa própria existência e que nosso movimento em direção ao outro gera uma resposta, mesmo que seja sutil. Ele critica a noção moderna de que “voltar-se para o outro” é um sentimentalismo impraticável, argumentando que essa visão revela a fraqueza e a falta de iniciativa do indivíduo diante da realidade da época (Buber, 1982a).

O movimento dialógico, conforme delineado por Martin Buber, pode ser interpretado como um elemento essencial de mediação na compreensão dos conflitos. Isso ocorre porque o ato de “voltar-se para o outro” de maneira autêntica e significativa representa a base para a construção de relações mais harmoniosas. Sendo assim, a mediação, como um processo que busca a comunicação e a compreensão mútua entre partes em conflito, encontra subsídios na ideia de voltar-se para o outro. Dessa forma, ao voltar-se a atenção e intenção para o outro, a pessoa, de fato, busca estabelecer um diálogo genuíno, em que a voz e a perspectiva do outro são reconhecidas e valorizadas.

De acordo com Buber (1982a), ao voltar-se para o outro é necessário disposição para ouvir, aprender, influenciar e conectar-se de maneira significativa. Esse movimento não é meramente superficial; é uma abertura da própria existência para a alteridade do outro. Em contextos de conflito, esse gesto de voltar-se para o outro com autenticidade é um passo crucial para a compreensão pacífica dos conflitos, pois permite que ambas as partes se vejam como pessoas reais, com necessidades, preocupações e aspirações legítimas. A respeito disso, sabe-se que,

no cerne da abordagem dialógica de Buber está a crença de que o movimento em direção ao outro gera uma resposta, mesmo que seja sutil. Essa resposta pode ser o primeiro passo para a construção de pontes e a identificação de interesses comuns. Logo, o movimento básico dialógico proposto por Buber pode ser considerado um elemento essencial de mediação na compreensão de conflitos, à medida que enfatiza a importância da autenticidade, da escuta ativa e do reconhecimento do outro como um caminho para a compreensão do que é percebido como desentendimentos e disputas.

Por outro lado, é introduzido o conceito de movimento básico monológico, “o movimento básico monológico não é, como se poderia pensar, o desviar-se-do-outro em oposição ao voltar-se-para-o-outro, mas é o dobrar-se-em-si-mesmo” (p. 57), essa ideia é ilustrada com uma memória pessoal de quando Buber era criança e acariciava um cavalo. Inicialmente, ele experimentava a alteridade do outro, sentindo a presença do cavalo como algo estranho e ao mesmo tempo acessível. No entanto, em certo momento, se torna consciente de sua própria mão, perdendo a conexão com a alteridade do cavalo. Buber (1982a), descreve o “dobrar-se em si mesmo” como uma forma de retirada diante da aceitação da singularidade do outro, assim dizendo, é quando o outro é considerado apenas uma extensão do eu, uma parte integrante da própria vivência, em vez de ser reconhecido em sua plenitude e alteridade. O filósofo judeu argumenta ainda que nesse movimento monológico, o diálogo se torna uma ilusão, o relacionamento humano se transforma em um jogo superficial e a rejeição do real resulta na desintegração da essência da realidade como um todo. Conforme o autor,

O dobrar-se-em-si-mesmo é diferente do “egotismo”. Não é que o homem se ocupe de si mesmo, se contemple, se apalpe, se saboreie, se adore, se lamente; tudo isto pode ser-lhe acrescentado, mas não é parte integrante do dobrar-se-em-si-mesmo - assim como, ao ato de voltar-se-ao-outro, completando-o, pode ser acrescentado o tomarmos o outro presente, na sua existência específica, mesmo englobarmos-lo, de forma que as situações comuns a ele e a nós mesmos sejam por nós experienciadas também do seu lado, do lado do Outro. Chamo, de dobrar-se-em-si-mesmo o retrair-se homem diante da aceitação, na essência do seu ser, de uma outra pessoa na sua singularidade, singularidade que não pode absolutamente ser inscrita no círculo do próprio ser e que, contudo, toca e emociona substancialmente a nossa alma, mas que de forma alguma se lhe torna imanente; denomino dobrar-se-em-si-mesmo a admissão da existência do

Outro somente sob a forma da vivência própria, somente como “uma parte do meu eu”. O diálogo torna-se aí uma ilusão, o relacionamento misterioso entre mundo humano e mundo humano torna-se apenas um jogo e, na rejeição do real que nos confronta, inicia-se a desintegração da essência de toda realidade (Buber, 1982a, p. 58).

Para Buber (1982a), “dobrar-se-em-si-mesmo” não se trata simplesmente de ocupar-se consigo mesmo, contemplar-se, tocar-se, saborear-se, adorar-se ou lamentar-se. Essas atividades podem fazer parte da experiência humana, mas não são intrínsecas ao “dobrar-se-em-si-mesmo”. Da mesma forma, no ato de voltar-se para o outro, completando-o, é possível adicionar o aspecto de tomar o outro presente em sua existência específica, compreendendo suas situações e experienciando-as também do ponto de vista do outro. Em outras palavras, Buber (1982a), descreve o “dobrar-se-em-si-mesmo” como um recuo do homem diante da aceitação da outra pessoa em sua singularidade, reconhecendo que essa singularidade não pode ser totalmente assimilada, ou, compreendida dentro dos limites do próprio ser, mas ainda assim toca e emociona a alma de forma profunda. Enfatiza que essa singularidade do outro não se torna imanente ao eu, mas é admitida apenas sob a forma da vivência própria, como uma parte do “meu eu”.

Assim, Buber (1982a), contrasta o “dobrar-se-em-si-mesmo” com o verdadeiro diálogo, que é uma forma de relação autêntica com o outro. Para ele quando o “dobrar-se-em-si-mesmo” prevalece, o diálogo se torna uma ilusão, o relacionamento entre os seres humanos se transforma em um jogo superficial. Ao rejeitar a realidade do outro que nos confronta, inicia-se a desintegração da essência de toda realidade. Buber (1982a), sugere que a essência da realidade só pode ser experimentada e compreendida quando há uma abertura genuína para o outro, sem se restringir ao isolamento egocêntrico.

Entende-se, portanto, que o movimento básico monológico, em contrapartida ao movimento dialógico, pode ser compreendido como uma postura que desafia os princípios fundamentais da mediação e desempenha um papel significativo na geração e perpetuação de conflitos. Enquanto o movimento dialógico é caracterizado por um voltar-se autêntico para o outro, o movimento monológico é a representação do “dobrar-se em si mesmo”, ou seja, a tendência de uma pessoa de retirar-se da verdadeira aceitação da singularidade do outro e de encarar o mundo exclusivamente a partir de sua perspectiva individual. Nesse

contexto, o movimento monológico pode ser considerado um elemento que contribui para a escalada de conflitos, uma vez que resulta em uma falta de verdadeira comunicação e compreensão mútua. Em outras palavras, quando alguém se dobra em si mesmo, perde a capacidade de apreender a alteridade do outro, e o outro é percebido como uma extensão do eu. Essa falta de reconhecimento da alteridade, que é uma pedra angular da teoria de Buber, mina a base do diálogo autêntico, no qual as partes envolvidas no conflito poderiam se ver como indivíduos com experiências, perspectivas e necessidades distintas.

A despeito disso, entende-se que "dobrar-se-em-si-mesmo" e o egotismo, estão ligados ao movimento monológico e representam uma ausência de mediação e uma recusa em considerar a perspectiva do outro. Dessa forma, em vez de buscar compreender o ponto de vista do outro e estabelecer uma conexão significativa, o indivíduo monológico tende a ver o mundo e as relações humanas de maneira superficial. Sendo assim, a realidade do outro é rejeitada, resultando em uma falta de empatia e uma desconexão com a essência da realidade. Por isso, o movimento monológico pode ser visto como uma forma de conflito, pois, ele reflete a incapacidade de reconhecer a singularidade do outro, promovendo a falta de entendimento mútuo e a falta de respeito pela perspectiva alheia. Em contrapartida, o movimento básico dialógico, com seu foco na autenticidade, na abertura ao outro e na busca de compreensão mútua, pode ser considerado um ato de mediação, pois busca compreender os conflitos e construir relações mais harmoniosas e significativas.

A seguir, apresenta-se a discussão acerca da unidade verdadeira, que segundo Buber (1982a), só pode ser alcançada quando não há mais palavras nem respostas, quando se mergulha em uma unidade silenciosa, reconhecendo que há momentos em que se pode experimentar uma sensação de unidade indissolúvel, no entanto, ele rejeita a ideia de que isso significa uma união com o ser primitivo. Acerca disso, Buber argumenta:

Ouço às vezes dizer que todo Eu e Tu não passa de uma superfície, que na profundidade deixam de existir a palavra e a resposta, que só existe aí o único ser primitivo, sem outro que o confronte; deveríamos, portanto, mergulhar na unidade silenciosa, mas de resto deixar que a vida a ser vivida conserve sua relatividade, em vez de lhe impor este Eu e este Tu absolutizados, com o seu diálogo (Buber, 1982a, p. 59).

Desse modo, Buber (1982a), defende uma compreensão responsável dessas experiências, afirmando que elas nos levam a uma unidade de nós mesmos, uma unidade que não pode ser decomposta em forma ou conteúdo e continua a argumentando que, na experiência humana, a unidade do Eu não pode ser distinguida da unidade em geral. Aquele que mergulhou na unidade experimenta a ausência de multiplicidade não apenas como a ausência de sua própria multiplicidade, mas como a ausência da dualidade, revelada ou realizada. No entanto, Buber (1982a), ressalta que, na vida concreta, o homem está abaixo da situação da criação e do diálogo. Ele está mais afastado do Deus voltado para os homens, “que se dá como Eu a um Tu e como Tu a um Eu”, do que aquele Deus oculto que está acima do Eu e do Tu. O homem que vive de forma dialógica conhece uma unidade viva, uma unidade que não é quebrada por transformação, mas que permeia a vida cotidiana da criatura e os momentos de exaltação (p.60).

A partir das análises apresentadas, é possível tecer uma relação entre os termos em estudo nesta pesquisa, uma vez que, Buber ao explorar e exemplificar o diálogo e o dialógico, abre possibilidade para a inferência de conflitos que de certa forma foram mediados. No contexto do conflito, Buber reconhece que diferenças de perspectiva, opinião e interesse podem apresentar-se naturalmente nas interações humanas, no entanto, ele nos convida a percebê-los como uma oportunidade de crescimento e transformação, em vez de uma situação a ser evitada ou reprimida. De modo que, ao enfrentar o conflito de forma construtiva, pode-se aprofundar a compreensão do outro e expandir a própria visão de mundo.

Dessa forma, a mediação assume um papel central nesse processo. Ela ocorre quando as partes envolvidas se abrem para um diálogo, no qual cada indivíduo é ouvido, respeitado e considerado. A mediação não busca apenas encontrar uma solução imediata, mas promover um espaço de encontro no qual as pessoas possam se relacionar de forma mais autêntica e colaborativa. Portanto, a filosofia de Buber destaca a relevância do conflito como oportunidade de crescimento e a mediação como um caminho para lidar com o conflito de forma construtiva. Ela pode ser um convite a buscar encontros autênticos e a cultivar relações baseadas no diálogo, na reciprocidade e na valorização da alteridade. Ao

aplicar esses princípios, pode-se contribuir para a compreensão de conflitos de maneira pacífica e promover um ambiente de entendimento mútuo e colaborativo.

4.6 A natureza do Eros

Outro conceito que se revela importante nesta pesquisa é o Eros, Buber (1982a), explora a natureza do Eros, do amor e da relação entre os amantes. Ele começa por rejeitar as distinções gregas entre diferentes formas de Eros, argumentando que todas estão interconectadas e descreve o Eros como uma força primal e criativa que permeia tanto a criação do mundo quanto a esfera das almas.

Buber (1982a), sugere que o Eros autêntico, com "asas fortes", permite uma ligação profunda e mútua entre as almas dos amantes. Quando o Eros é verdadeiro, as almas não se limitam a interagir fisicamente, mas experimentam a presença e a vida únicas uma da outra. Isso é visto como um diálogo íntimo e uma experiência de simultaneidade em repouso, em que os amantes sentem e compreendem o evento comum do amor não apenas do seu próprio ponto de vista, mas também do ponto de vista do outro. Desse modo, Buber destaca a importância do Eros autêntico, que permite que as almas dos amantes se encontrem verdadeiramente, compreendam e vivenciem o amor de maneira profunda e recíproca. Esse tipo de Eros, com as "asas fortes", é contrastado com um Eros enfraquecido, que levaria as almas a permanecerem isoladas em suas "cápsulas" em vez de voar em direção uma à outra. Ainda,

O reino do Eros de asa mutilada é um mundo de espelhos e espelhamentos. Mas lá onde reina o Eros alado não há espelhamento: aqui eu, o amante, volto-me para este outro homem, o amado, na sua alteridade, na sua independência, na sua realidade própria, e volto-me para ele com todo o poder de intenção do meu próprio coração. Certamente volto-me para ele como para alguém que está aí voltado para mim, mas precisamente dentro daquela realidade que não é registrável para mim mas que me circunda e na qual também estou aí voltado para ele (Buber, 1982a, p. 64).

A despeito dos termos conflito e mediação, é possível relacionar o que Buber chama de Eros de asa mutilada e Eros Alado, em que eles representam diferentes formas de relacionamento. Nesse sentido, o Eros de asa mutilada pode ser

associado a um relacionamento superficial, no qual as almas estão limitadas e não conseguem voar em direção ao outro. Esse tipo de relação pode levar a conflitos internos e insatisfação, pois as almas não encontram plenitude no encontro com o amado.

Por outro lado, o Eros alado representa um relacionamento dialógico verdadeiro, caracterizado pela reciprocidade, alteridade e totalidade de ser. Nesse tipo de relação, a conexão entre os indivíduos é mais profunda e autêntica. Ao experimentar a presença do outro em sua realidade própria, o conflito pode ser abordado de maneira mais eficaz, pois há uma disposição para se envolver em um diálogo significativo, ou seja, existe a presença do elemento mediativo. Dentro desse contexto, a mediação pode ser compreendida como uma abordagem que busca facilitar o diálogo e a comunicação entre as partes em conflito. Ao promover o diálogo, a mediação permite que as partes se envolvam em um processo de escuta ativa, compreensão mútua e negociação colaborativa, contribuindo para o fortalecimento dos relacionamentos.

Buber (1982a), destaca a importância da alteridade e da reciprocidade na relação dialógica, refletindo que o amante não busca assimilar o amado em si mesmo, mas se conecta a ele por meio de uma promessa mútua e uma fé compartilhada, como se pode ver, o Eros dialógico é descrito como uma experiência de plenitude, em contraste com os múltiplos monologistas do espelho, que são absorvidos em si mesmos e não se envolvem em um verdadeiro diálogo com o outro, portanto, “o Eros dialógico tem a simplicidade da plenitude; o monológico é múltiplo” (Buber, 1982a, p. 64). Por conseguinte, o filósofo judeu critica os ‘líderes’ que manipulam e influenciam os outros de maneira autoritária, alegando que são moldadores das almas juvenis em nome de um Eros inacessível ao público em geral. Assim, é possível afirmar que apenas aqueles que se voltam para o outro como ser humano e se associam a ele são capazes de receber o mundo no outro e experimentar a irradiação da eternidade.

A esse respeito, Buber (1982a), tece uma crítica a visão contemporânea que valoriza apenas os resultados e objetivos de um grupo, desconsiderando o que ocorre internamente nos relacionamentos e nas lembranças entre os membros. Nessa perspectiva, o conflito pode manifestar-se quando há uma falta de valorização das relações interpessoais e uma ansiedade excessiva nos resultados

e na evolução das ações do grupo, a partir do exposto, sugere-se que a camaradagem e a construção de relacionamentos autênticos dentro do grupo são de grande importância, mesmo que não sejam diretamente relacionados ao objetivo final. Por outro lado, a segurança e a obediência estrita podem ser preferidas em detrimento da conexão interpessoal, desde que contribuam para a eficácia do grupo.

4.7 Na crise do homem duas coisas são postas em questão: a pessoa e a verdade

É importante salientar que Buber (1982a), explora temas caros à humanidade, e aponta responsabilidades diante das crises, sendo assim, adverte que “na crise do homem que experienciamos hoje em dia duas coisas são postas em questão: a pessoa e a verdade” (p. 129). Com isso, ele aborda as duas questões fundamentais que estão em jogo na crise do homem contemporâneo: a questão da pessoa e a questão da verdade, enfatizando a importância do ato de responsabilidade como uma conexão entre ambas.

Em relação à questão da pessoa, Buber aponta que ela está sendo colocada em xeque devido à tendência de coletivização e menciona a luta contra o conceito idealista do Eu autocrata, que abrange o universo e o cria. Dessa forma, essa luta busca ressaltar os vínculos negligenciados da pessoa humana concreta enquanto criatura e a importância de reconhecer os diversos laços que a conectam ao espaço, à história e a grupos diversos. Apesar disso, o filósofo judeu critica o fato de que essa tendência de coletivização pode levar à redução da pessoa a um elemento derivado, em que a responsabilidade individual é minimizada em favor da coletividade. Destaca-se que a pessoa é inestimável e não pode ser substituída pelo coletivo, e que é essencial ouvir e falar dentro das medidas não reduzidas da vida vivida, ou seja, dentro da participação ativa na esfera pública.

No que diz respeito à questão da verdade, Buber (1982a), observa que ela está sendo politizada e menciona que a sociologia demonstrou a conexão entre o pensamento e o ser, mostrando como os processos intelectuais dependem dos processos sociais. Não obstante, ele argumenta que essa relativização da verdade se torna problemática quando os autores deixam de distinguir claramente o que

pode e o que não pode ser compreendido a partir dessa determinação social. Buber defende que o indivíduo desejoso de conhecer traz para sua busca pela verdade não apenas seus condicionamentos sociais, mas também a incondicionalidade de sua busca e ação pela verdade.

Desse modo, critica a teoria política dos coletivismos modernos que proclama uma verdade única e inapelável para o grupo, negando ao indivíduo o direito de reivindicar e comprovar sua própria verdade reconhecida. Assim, pondera que para evitar a perda do homem, são necessárias pessoas que não sejam coletivizadas e uma verdade que não seja politizada, destacando a importância da responsabilidade individual na relação com a verdade e na situação histórica. A verdade é algo independente do homem, que ele não pode possuir, mas com o qual pode estabelecer uma relação real de vida. Buber (1982a), aponta que a verdade é mantenedora da comunidade e que uma verdadeira vida comunitária só pode ser alcançada por meio da existência responsável dos indivíduos, que enfrentam o Ser presente e respondem por ele, inclusive na esfera pública.

Nesse contexto, do conflito relacionado à busca pela verdade, as pessoas podem ter diferentes opiniões, perspectivas e interpretações sobre determinado assunto. Essas divergências podem gerar tensões e confrontos entre os indivíduos envolvidos, cada um defendendo sua própria visão como a verdade definitiva³⁷. A mediação, nesse caso, desempenha um papel crucial na gestão do conflito, uma vez que ela se apresenta como uma abordagem que busca evitar a coletivização das pessoas, melhor dizendo, não permite que sejam agrupadas com interesses unilaterais. Em vez disso, a mediação incentiva a valorização das perspectivas individuais, autônomas, diversas e a consideração de todas as opiniões de forma equitativa.

Desse modo, ao promover uma verdade não politizada, a mediação busca afastar a influência de agendas políticas ou ideológicas no processo de busca pela verdade. Ela se concentra em identificar e avaliar evidências, fatos e argumentos

³⁷Como exemplo contemporâneo da tensão gerada em torno da disputa pela "verdade", pode-se citar os ataques direcionados a professores por movimentos como o Escola Sem Partido, que acusam os docentes de "doutrinação ideológica" ao promoverem debates sobre temas como escravidão, racismo, educação sexual e diversidade de gênero. Esses confrontos revelam como diferentes grupos sociais disputam o direito de definir o que deve ou não ser ensinado, reivindicando para si a autoridade sobre uma suposta verdade absoluta. Em muitos casos, tais tensões se transformam em perseguições políticas, jurídicas e morais, fragilizando a autonomia docente e inviabilizando práticas educativas dialógicas e formativas.

objetivos, evitando que motivações externas distorçam a compreensão do tema em discussão. Além disso, a mediação enfatiza a responsabilidade individual de cada pessoa envolvida no conflito, isso significa que cada um é encorajado a assumir a responsabilidade por suas próprias ações, palavras e opiniões, reconhecendo a importância de contribuir para um diálogo construtivo e respeitoso.

Por isso é importante destacar que, em Buber “a educação é a preparação para o sentido de comunidade, na vida pessoal e com a vida pessoal” (1987, p. 89). O autor enfatiza a importância de compreender a comunidade não apenas como um conceito teórico, mas como uma experiência vivenciada. Ele sugere que a educação para a comunidade não pode ser efetiva se for apenas teórica; pelo contrário, deve ser baseada na vivência comunitária. Nesse contexto, salienta-se que a verdadeira educação ocorre de maneira espontânea, e a natureza é um exemplo primordial desse processo educativo, em que a criança é educada pela luz, pelo ar, pela floresta e pelos elementos naturais, destacando o papel do ambiente na formação das pessoas.

Além disso, Buber argumenta que a comunidade desempenha um papel educativo importante na medida em que proporciona um ambiente em que a educação pode ocorrer. “O que educa? Quem educa? [...] aquele que quer educar não educa! O que educa é, em última análise, o espontâneo. O melhor exemplo de educação é a natureza” (Buber, 1987, p. 90), assim, ressalta-se que a educação para a comunidade deve ser vivida e experienciada, e que a comunidade é um agente educador, pois oferece um contexto em que as interações humanas e a relação com o ambiente natural contribuem para a formação das pessoas. Essa perspectiva aponta para a importância de uma educação que vai além do aspecto teórico e valoriza a experiência prática na construção de uma verdadeira comunidade. Acerca disso, Parreira (2016), diz que, “nessa perspectiva é fundamental para que o homem possa, enfim, resgatar-se e encontrar-se-com-o-outro de maneira autêntica, o que, de fato, exala outro imperativo: cada um vai viver, ao mesmo tempo, em si e em todos” (p. 193).

Por fim, de acordo com Parreira (2016), é importante destacar que a força da comunidade, conforme proposta por Buber, reside principalmente na reafirmação do elemento humano e, em seguida, na valorização do elemento inter-humano. A estrutura social preconizada por Buber não se limita a uma mera

coexistência, mas promove a profundidade e a autenticidade na convivência, na qual o enfoque se desloca das preocupações mundanas para a apreciação das essências humanas. Nesse contexto, na comunidade, não é admissível que um indivíduo enxergue o outro como um meio para alcançar seus fins; ao invés disso, é fundamental considerar o próximo como um ser vivo, uma presença significativa e autônoma com a qual se compartilha a existência (p. 193-194).

Martin Buber (1987), explora a necessidade da Educação para a comunidade e sua relação com diversos elementos na escola. Sublinha-se a importância de relações comunitárias entre professores, entre professores e alunos, entre as diferentes classes etárias, e também entre os sexos. Primeiramente, ele ressalta a importância de desenvolver relações comunitárias entre os próprios professores. Para Buber, a comunidade entre os docentes, uma autêntica conexão de pessoas com um propósito comum, é essencial para desempenhar a tarefa desafiadora e significativa da educação. No entanto, ele reconhece que nem todos os membros do corpo docente estão dispostos a se envolver nesse tipo de abordagem, pois isso requer coragem e a disposição de compartilhar um propósito comum, nas palavras do filósofo “relação comunitária que, aliás, quase sempre está ausente, é um vínculo entre os professores: comunidade entre os docentes, entre as pessoas que devem realizar esta obra mais difícil e mais séria de nosso tempo” (Buber, 1987, p. 95).

Em segundo lugar, Buber enfatiza a relação comunitária entre professores e alunos. Ele destaca que um professor deve estabelecer uma conexão comunitária com seus alunos, um senso de unidade na busca do conhecimento. Esta relação não é baseada em simples transmissão de informações, mas sim em um compromisso mais profundo que transcende o ensino tradicional. É quando um professor age com um senso natural de comunidade, alinhado com seu próprio ser, que a relação comunitária verdadeira ocorre, “assim a relação comunitária [...] a saber, quando o professor tem o senso natural de comunidade, de acordo com seu ser, e o transmite a seu aluno, então ela surge, só então ela se irradia” (Buber, 1987, p. 95-96).

Ao considerar o panorama até aqui apresentado, os termos eticidade e pedagogicidade emergem dando contorno primordial à compreensão da comunidade autêntica. Nesse sentido, a ideia de comunidade pode ser associada à eticidade e

pedagogicidade em sua formação e desenvolvimento. A eticidade, como abordada por Rodrigues (2017), sugere que as teorias educacionais têm um fundamento ético subjacente, pois carregam valores, normas e princípios que orientam as práticas pedagógicas. Nesse contexto, a formação de uma comunidade educativa não ocorre apenas por meio de estruturas físicas ou processos organizacionais, mas também por meio da construção de relações éticas e morais entre os membros da comunidade. A pedagogicidade entra em cena ao considerar-se que a educação desempenha um papel vital na construção dessa comunidade, ao promover o diálogo, a reflexão ética e a formação cidadã.

Por sua vez, a pedagogicidade se manifesta na maneira como os membros da comunidade educativa interagem, compartilham conhecimento e experiências, e buscam desenvolver uma compreensão compartilhada dos valores éticos que a norteiam. Em conformidade com Parreira (2016),

Constatamos em Buber que só é possível educar por meio da interação verdadeira e recíproca, por meio do coexistir espontâneo, porque o que seguramente educa a pessoa, seja a criança ou o adulto, é a relação autêntica, a existência pessoal, a presença e a responsabilidade de quem se dedica à função educadora (p.195).

A educação, nesse contexto, não é apenas um processo de transmissão de informações, mas um veículo para a construção de identidades, valores compartilhados e o fortalecimento dos laços comunitários. Portanto, a pedagogicidade desempenha um papel fundamental na promoção de uma comunidade que valoriza a ética, a cidadania e a coexistência harmoniosa. Ela permite a formação de indivíduos conscientes de seu papel na comunidade, capazes de contribuir para seu crescimento e bem-estar com base em princípios éticos sólidos.

4.8 O inter-humano

Em decorrência do exposto, tem-se que Buber (1982a) usa da relação do inter-humano para dar sustentabilidade a sua teoria acerca do diálogo e do dialógico. von Zuben (1974), explica que:

o dialógico é para Buber a forma explicativa do fenômeno do inter-humano. Inter-humano implica a presença ao evento de encontro mútuo. Presença significa presentificar e ser presentificado. Reciprocidade é a marca definitiva da atualização do fenômeno da relação. O "entre" é assim considerado como a categoria ontológica onde é possível a aceitação e a confirmação ontológica dos dois pólos envolvidos no evento da relação (p. 48).

Nesse sentido, para von Zuben (2008), na obra antropológica de Martin Buber, torna-se evidente que a relação inter-humana é o elemento fundamental da existência humana, algo que ocorre "de ser a ser" de uma maneira singular e sem paralelos na natureza. Buber cunhou o termo "entre-dois" para descrever essa esfera da interação entre seres humanos, e esse conceito já se fazia presente em seus primeiros escritos. A questão da esfera do inter-humano permeia praticamente toda a obra filosófica de Buber, demonstrando sua importância central em seu pensamento (p. 88). Sobre o conceito de inter-humano, von Zuben (2008, p. 108) afirma que ele se refere a uma forma de relação entre pessoas em que não se comunicam apenas pela fé pessoal ou sentimentos, mas sim envolvem-se em um evento de encontro e diálogo. Assim, nessa esfera do inter-humano, a atitude fundamental é a de reconhecer e confirmar o outro como uma alteridade única, o Tu. Desse modo, é possível perceber que não há um conteúdo pré-determinado nessa relação Eu-Tu, ao contrário das relações Eu-Isso, que possuem um conteúdo específico. No inter-humano, a responsabilidade desempenha um papel central, pois é por meio dela que ocorre a confirmação do outro e a aceitação de sua alteridade.

A compreensão do inter-humano, segundo von Zuben (2008), é suporte conceptual relevante no estudo das relações sociais, logo, destaca-se como objeto de reflexão uma das particularidades do pensamento de Buber, que consiste na apresentação de dualidades. A contribuição singular de Buber para a compreensão do inter-humano reside na dualidade das relações entre o ser humano e o que se lhe confronta: Eu-Tu e Eu-Isso. O foco dessa concepção da realidade recai sobre o ser humano, não sobre um ser humano genérico, mas sobre o ser humano concreto que assume atitudes. Efetivamente, é o ser humano que se depara com o mundo, seja na presença de um Tu, seja ao adotar uma postura experimental em relação ao Isso.

No âmbito do inter-humano, essa dualidade suscita reflexões, ou seja, trata-se de um elemento central na concepção e proposta de Buber em *Eu e Tu* e

apresenta-se como especialmente problemático, uma vez que articula dois mundos e duas atitudes de forma hierarquizada, conferindo primazia ao mundo do Tu e à relação dialógica (von Zuben, 2008, p. 102).

Ainda segundo von Zuben (2008), ao participar desse evento de relação inter-humana e ao adotar uma postura de abertura, distanciamento e acolhimento do outro, o indivíduo entra no mundo do Tu e reconhece a si mesmo como pessoa. Por conseguinte, tem-se que, por meio de experiências vividas em diversos encontros dialógicos com outras pessoas, o Eu dessas relações acumula um conhecimento de si próprio fornecido por essas pessoas. Essas relações Eu-Tu, em suas esferas diferentes, compõem um mundo existencial que revela o significado do Eu e sua personalidade. No entanto, Buber destaca que o mundo do Isso também faz parte dessa personalidade, pois não se pode viver sem o aspecto instrumental e objetivo das coisas. Sendo assim, “o homem não pode viver sem o Isso, mas aquele que vive somente com o Isso não é homem.” (Buber, 1974, p.39), ou seja, aquele que vive apenas no mundo do Isso e negligencia o mundo do Tu não é considerado plenamente humano.

Essa totalidade, composta pelos eventos de encontros inter-humanos e a relação dialógica, contribui para a formação da vida pessoal e social de cada indivíduo. O “saber de si” acumulado ao longo da história de uma pessoa se torna uma bagagem significativa que estará presente em futuras relações dialógicas. Ainda assim, emerge a questão se é possível sustentar essa vida dialógica sem uma dimensão transcendente, sem um Tu que está além do tempo e não pode se tornar passado, um eterno presente. Buber questiona se a renúncia a essa âncora transcendente não levaria à perda de tributo e virtude desse evento de encontro no contexto da vida humana (von Zuben, 2008, p. 108). A essa inquietação, o próprio autor responde afirmativamente, afirmando que a presença do Tu eterno — Deus — é a única garantia de permanência e profundidade da relação dialógica. Para Buber (1982a), é esse Tu transcendente que confere sentido último às relações Eu-Tu no plano inter-humano, pois toda relação autêntica com um Tu finito é, de algum modo, uma preparação ou um eco da relação com o Tu eterno. Sem essa referência última, o inter-humano corre o risco de se reduzir a um simples entrecruzar de vontades subjetivas. Portanto, a vida dialógica só se sustenta plenamente quando

enraizada em uma dimensão transcendente que possibilita a permanência da alteridade e o compromisso ético com o outro enquanto ser sagrado.

A partir do conceito de inter-humano, pode-se perceber um panorama interessante para compreender o conflito, sabe-se que a essência do inter-humano está na relação Eu-Tu, que é caracterizada pelo encontro genuíno entre indivíduos, baseado no reconhecimento da alteridade e na busca pela compreensão mútua. Dessa forma, no contexto do conflito, pode-se analisar a influência inter-humana na forma como se enfrenta e lida com as situações de confronto. Assim, no inter-humano, não há conteúdo predefinido, não há pré-julgamentos ou estereótipos, cada encontro é único e possibilita a responsabilidade individual de se abrir ao outro, reconhecendo sua alteridade e buscando uma conexão autônoma. Por conseguinte, o conceito de inter-humano aplicado ao conflito, indica que as partes envolvidas estão imersas em suas próprias perspectivas e experiências, que podem divergir. No entanto, ao reconhecer a singularidade do outro, é possível estabelecer um diálogo genuíno, buscando compreender suas motivações, necessidades e interesses. Nesse sentido, o conflito pode ser compreendido como uma oportunidade de encontro inter-humano, promovendo uma oportunidade de crescimento e aprendizado mútuos.

Ao encarar o conflito como uma luta de interesses opostos, pode-se adotar uma abordagem de mediação baseada no inter-humano, buscando criar um espaço de diálogo e compreensão mútua. Desse modo, a partir desse entendimento, a mediação torna-se uma ferramenta valiosa para lidar com o conflito, na medida em que está baseada ou fundamentada no conceito de inter-humano. Assim, é possível permitir que as partes envolvidas expressem suas preocupações, ouçam ativamente umas às outras e trabalhem juntas na busca de soluções colaborativas. A responsabilidade individual é enfatizada, incentivando a reflexão sobre o impacto das próprias ações no conflito e a disposição para assumir a responsabilidade na construção de um caminho para a compreensão.

Dessa forma, o conceito de inter-humano permite compreender o conflito não apenas como uma confrontação de interesses, mas como um convite ao encontro e à transformação dos indivíduos. Também por meio da abordagem inter-humana, a mediação se torna uma prática eficaz para compreender o conflito, promovendo o diálogo autêntico e construindo pontes entre os envolvidos, isto é,

ao entender e respeitar o inter-humano, reconhece-se a singularidade de cada indivíduo e a importância de estabelecer conexões autônomas. Isso envolve a não coletivização das pessoas, ou seja, não reduzi-las a meros objetos ou estereótipos, mas sim reconhecê-las como seres únicos, com suas próprias experiências, perspectivas e emoções.

Na busca pela mediação, é essencial compreender o inter-humano como um espaço de diálogo que visa facilitar a compreensão de conflitos promovendo o entendimento entre as partes envolvidas. Ao adotar uma abordagem baseada no inter-humano, o mediador busca criar um ambiente motivado para a expressão das necessidades, interesses e preocupações de cada indivíduo, promovendo o respeito pela alteridade e a valorização da responsabilidade individual. Desse modo, o ato mediativo é beneficiado a partir da compreensão do inter-humano como uma busca pela verdade, pois envolve o estabelecimento de um espaço de diálogo aberto e honesto, em que os envolvidos podem expressar suas perspectivas.

A partir do exposto, conclui-se que o conceito de inter-humano de Martin Buber oferece uma abordagem enriquecedora para compreender o conflito e aplicar a mediação de maneira eficaz. Ao reconhecer a importância do encontro genuíno entre indivíduos e confrontar a responsabilidade individual na busca pela compreensão mútua, pode-se transformar o conflito em uma oportunidade de crescimento e aprendizado. Por meio da mediação baseada no inter-humano, cria-se um espaço de diálogo autêntico, em que as partes envolvidas podem expressar suas preocupações e ouvir ativamente umas às outras. Dessa forma, a abordagem inter-humana permite transcender a visão de conflito tradicional como uma luta de interesses opostos, abrindo caminho para a construção de relações mais harmoniosas e respeitadas.

4.9 Comunicação e o conhecimento íntimo de um homem

Destarte, há um percurso ainda a ser desvelado, pois, sabe-se das dificuldades que os indivíduos enfrentam, ou se colocam na relação Eu-Tu, dessa forma, Buber (1982a) afirma que “em geral os homens não falam realmente um-ao-outro mas, cada um, embora esteja voltado para o outro, fala na verdade a uma

instância fictícia, cuja existência se reduz ao fato de escutá-lo” (p. 145), a partir do exposto, tem-se posto um conflito, em que é possível perceber a desconexão e falta de certificação na comunicação humana. Ele argumenta que, em geral, as pessoas não se comunicam oficialmente umas com as outras. Embora pareçam conectadas uma para a outra e sintam estar engajadas na interação, na realidade estão se dirigindo a uma instância fictícia, uma entidade que apenas escuta, mas não se envolve ativamente na troca de significados. Esse conflito ocorre porque a comunicação autônoma requer uma abertura verdadeira, uma presença genuína e disposição de se conectar profundamente com o outro. Quando as pessoas se limitam a falar para uma instância fictícia, perde-se a oportunidade de estabelecer uma verdadeira conexão interpessoal, o que pode levar a mal-entendidos e falta de empatia decorrentes da falta de compreensão mútua.

Ao considerar-se a dimensão exposta, Buber nos apresenta o que pode ser entendido como mediação, segundo ele,

O principal pressuposto para o surgimento de uma conversação genuína é que cada um veja seu parceiro como este homem, como precisamente este homem é. Eu tomo conhecimento íntimo dele, tomo conhecimento íntimo do fato que ele é outro, essencialmente outro do que eu e essencialmente outro do que eu desta maneira determinada, única, que lhe é própria e, aceitando o homem que assim percebi, posso então dirigir minha palavra com toda seriedade a ele, a ele precisamente enquanto tal (Buber, 1982a, p. 146).

No trecho citado, destaca-se a importância da mediação na comunicação autônoma e genuína entre as pessoas, enfatizando que, para ocorrer uma verdadeira conversação, é essencial que cada indivíduo veja o seu parceiro como um ser humano único e singular, reconhecendo suas particularidades. Esse reconhecimento implica em um esforço de compreensão íntima do outro, buscando conhecer e aceitar a sua essência distinta da esperada pelo receptor. Ao aceitar e perceber o outro em sua singularidade, é possível dirigir a palavra com seriedade e sinceridade a ele, estabelecendo uma base para a comunicação autônoma e abrindo espaço para a mediação dos conflitos que podem se manifestar.

É importante destacar que Buber (1982a), enfatiza que a relação dialógica não exige do outro afrouxamento de suas convicções, mas exige dos envolvidos aceitação, o que não significa permanecer em um diálogo passivo, ou como dito

outrora, incorporar o agente que apenas escuta, sem na verdade escutar. A esse respeito, Buber diz:

Talvez eu precise, a cada vez, com toda a severidade, contrapor a minha opinião à sua opinião sobre o objeto de nossa conversação; não se trata aqui, de forma alguma, de um afrouxamento de convicções, mas esta pessoa, portadora da convicção no seu caráter de pessoa, eu a aceito nesta maneira de ser no qual se desenvolveu sua convicção, precisamente a convicção na qual eu talvez tenha de tentar mostrar ponto por ponto o que ela tem de errado. Eu digo sim à pessoa com quem luto, luto com ela como seu parceiro, a confirmo como criatura e como criação, confirmo também o que está face a mim naquilo que se me contrapõe. Certamente depende dele agora que surja entre nós uma conversação genuína, a reciprocidade tornada linguagem. Mas uma vez que eu tenha legitimado de tal forma, face a mim, o outro enquanto homem com quem estou pronto a entrar em diálogo, então posso nele confiar e dele esperar que também ele aja como parceiro (Buber, 1982a, p. 146).

Dessa forma, admite-se que a relação dialógica requer a interação por parte dos interlocutores, uma interação que não é enfraquecida ou abalada durante o diálogo. No excerto mencionado, Buber destaca que é necessário confrontar a opinião do outro com a própria opinião de forma rigorosa, sem comprometer as convicções pessoais. Buber reconhece a importância de afirmar o valor que aprendeu do outro como ser humano, mesmo que haja discordância em relação às convicções expressas. Ao dizer 'sim' à pessoa com quem se luta, reconhece-se sua humanidade e se confirma sua existência como uma criação única, esse reconhecimento mútuo cria as bases para uma conversação genuína, em que a reciprocidade se torna possível e a linguagem se torna o meio de comunicação. A confiança mútua é estabelecida quando cada interlocutor reconhece o outro como parceiro digno de entrar em diálogo. Assim, a relação dialógica requer a aceitação firme de cada interlocutor, mas também a recepção e o respeito mútuo, permitindo a construção de um diálogo autêntico e enriquecedor.

À vista disso, é possível identificar que o conflito está presente na necessidade de confrontar as opiniões e convicções entre os interlocutores. A esse respeito, segundo Buber, é preciso contrapor severamente a própria opinião à opinião do outro sobre o objeto da conversação e esse confronto implica uma tensão entre perspectivas diferentes, podendo gerar divergências e discordâncias. O conflito revela-se no confronto de ideias e visões de mundo distinto, o que pode

gerar tensão e desacordos entre os interlocutores. Todavia, também é possível depreender um exercício de mediação nesse contexto, ou seja, a mediação ocorre, quando o filósofo judeu, afirma a importância de aceitar a pessoa do outro com suas convicções, reconhecendo sua existência e valor. Apesar do conflito de opiniões, a aceitação mútua é fundamental para estabelecer um diálogo genuíno, o que possibilita a confiança e a reciprocidade necessária para uma conversação autônoma.

Buber segue sua reflexão, com a seguinte indagação: “mas o que significa então, no sentido exato em que utilizo aqui a expressão, tomar conhecimento íntimo de um homem?” (Buber, 1982a, p. 146), e explora de maneira profunda e esclarecedora o conceito desse tipo de conhecimento. Ele enfatiza que tomar conhecimento íntimo de um ser humano não se limita a uma observação superficial ou análise fragmentada, em vez disso, esse tipo de conhecimento implica experienciar o outro como uma totalidade concreta e única, sem reduzi-lo a abstrações ou simplificações. Assim, de acordo com o exposto, para perceber alguém como um ser completo, é essencial reconhecer o centro dinâmico que define a sua unicidade e influencia todas as suas manifestações e ações. Esse tipo de conhecimento profundo só se torna possível quando o relacionamento acontece de maneira autêntica e elementar com o outro, quando ele se torna verdadeiramente presente para o interlocutor, assim “tomar conhecimento íntimo de uma coisa ou de um ser significa, em geral, experienciá-lo como uma totalidade e contudo, ao mesmo tempo, sem abstrações que o reduzam, experienciá-lo em toda a sua concretude” (Buber, 1982a, p. 147). Nesse sentido, Buber introduz a ideia de “tomar-se presente da pessoa” como a essência desse conhecimento íntimo, em contraste à abordagem que tem como tendência moderna a de analisar, reduzir e deduzir nas interações humanas, de maneira a não ressaltar a importância de enxergar o ser humano em sua totalidade e unicidade nas relações inter-humanas.

Dessa maneira, pode-se também compreender a mediação a partir do contexto das relações interpessoais e da abordagem dialógica proposta por Martin Buber. A prática de mediação, nesse sentido, envolve a facilitação da comunicação autêntica e da compreensão mútua entre indivíduos, com base no conceito de “tomar conhecimento íntimo” apresentado. A mediação busca criar um ambiente

propício para que as partes envolvidas possam se engajar em uma conversa genuína, na qual cada indivíduo é percebido e reconhecido como uma totalidade única e concreta. Desse modo, a mediação inspirada pelo pensamento de Buber, visa superar abordagens analíticas e redutoras, que muitas vezes prevalecem nas interações modernas, e promover uma compreensão mais profunda e holística dos envolvidos, ou seja, ao reconhecer o ‘centro dinâmico’ que caracteriza a unicidade de cada pessoa, a mediação se esforça para explorar as motivações, necessidades e perspectivas individuais de maneira aberta e respeitosa.

Além disso, ressalta-se a ideia de "tomar-se presente da pessoa" como um aspecto fundamental do conhecimento íntimo. Na mediação, esse princípio se traduz em estar verdadeiramente presente e engajado na conversa, ouvindo atentamente as preocupações e aspirações das partes envolvidas. A mediação busca criar um espaço seguro em que cada indivíduo possa se expressar livremente, sem a preocupação de ser reduzido a rótulos ou estereótipos.

Diante disso, entende-se que a abordagem da educação, na perspectiva de Martin Buber (1982a), é profundamente marcada por uma visão humanista e relacional, nas palavras de Buber:

O educador [...] vive num mundo de indivíduos, do qual uma determinada parte está constantemente confiada à sua guarda. Ele reconhece cada um destes indivíduos como apto a se tornar uma pessoa única, singular e portadora de uma especial tarefa do Ser que ela, somente ela pode cumprir (p. 150).

Nessa concepção, o educador é visto como alguém que não apenas transmite conhecimento, mas que se envolve em um processo de relação e crescimento conjunto com os educandos. Buber enfatiza que o educador genuíno reconhece cada indivíduo com uma singularidade e de uma tarefa única no mundo. Ele não busca impor uma forma de ser ou pensar, mas sim propiciar a abertura para que a autenticidade de cada educando possa se manifestar e se desenvolver. O educador compreende que as forças atualizadoras, aquilo que é verdadeiro em cada ser humano, estão em constante luta com forças contrárias, de modo que, “ele [educador] aprendeu a se compreender como um auxiliar das forças atualizadoras. Ele conhece estas forças: elas também giram sobre ele e sobre ele continuam a agir” (Buber, 1982a, p. 150-151). Nesse contexto, o papel do educador

não é impor sua visão, mas oferecer o auxílio necessário para que o certo, o autêntico, possa emergir.

Essa abordagem educacional se baseia na crença na força interior presente em cada ser humano, uma força que busca se manifestar de maneira única e singular, assim, o educador que possibilita

a abertura crê na força primitiva que se espalhou e se espelha em todos os seres humanos para crescer dentro de cada um, tomando-se uma figura particular; ele tem fé que este crescimento só necessite em cada momento do auxílio prestado nos encontros, auxílio que também ele é chamado a dar (Buber, 1982a, p. 151).

O educador, como um facilitador desse processo, acredita que o crescimento e o desenvolvimento desse potencial requerem encontros autênticos, nos quais ele próprio é chamado a contribuir. Ele não apenas compartilha conhecimento, mas também se coloca em uma postura de aprendiz, reconhecendo que é influenciado pelas trocas que ocorrem na relação educativa, ou seja, ao propiciar a abertura não busca impor uma direção pré-definida, mas sim criar um ambiente no qual os educandos possam se descobrir, expressar sua singularidade e crescer em harmonia com as forças atualizadoras que residem dentro deles.

Sendo assim, a análise desenvolvida até aqui evidenciou a importância da mediação pedagógica como um elemento essencial na promoção de interações dialógicas e na construção de comunidades educativas fundamentadas na relação Eu-Tu, conforme a filosofia de Martin Buber. A mediação, entendida como um processo que favorece o encontro genuíno entre os sujeitos, transcende a mera solução de conflitos e se estabelece como um recurso fundamental para a construção de significados compartilhados no ambiente escolar. No entanto, a mediação não pode ser dissociada da pedagogia, pois sua eficácia depende do reconhecimento de que o conflito, quando devidamente mediado, possui um caráter pedagógico e formativo. Assim, na seção seguinte, aprofundar-se-á a mediação necessariamente pedagógica do conflito, compreendendo que toda experiência de confronto carrega consigo a possibilidade de aprendizado. A mediação será abordada como um fenômeno relacional e educativo, analisando suas implicações nos processos de ensino e aprendizagem. Além disso, será discutida a relação entre mediação e pedagogia a partir do pensamento dialógico de Buber, reforçando

que a mediação só pode ser plenamente compreendida quando inserida em um contexto educativo que valorize o diálogo como princípio estruturante das relações humanas.

5 A MEDIAÇÃO NECESSARIAMENTE PEDAGÓGICA DO CONFLITO

No decorrer da pesquisa, a mediação pedagógica foi analisada à luz da filosofia de Martin Buber, evidenciando seu papel na construção de relações dialógicas e na formação de uma comunidade autêntica no ambiente educativo. No entanto, para aprofundar essa perspectiva, faz-se necessário compreender a mediação em sua relação com o conflito e sua pedagogicidade. Assim, esta seção tem como objetivo explorar a mediação pedagógica do conflito, compreendendo-a não apenas como um instrumento de resolução de tensões, mas como um processo educativo que possibilita o crescimento mútuo dos sujeitos envolvidos. Para isso, serão discutidos os aspectos conceituais da mediação do conflito no contexto escolar, bem como a maneira pela qual o diálogo, a eticidade e a pedagogicidade do conflito podem contribuir para uma abordagem que transcenda a mera disciplina e controle. A partir das reflexões desenvolvidas, busca-se demonstrar que a mediação do conflito, quando fundamentada no diálogo genuíno e na valorização da alteridade, constitui uma prática educativa capaz de transformar o ambiente escolar em um espaço de aprendizado e humanização.

Desse modo, se a mediação é necessariamente pedagógica, é porque, diante dela, sempre se aprende alguma coisa, ainda que não seja aquilo que objetivamente foi ensinado e, portanto, a questão passa a ser o que acontece entre o que se ensina e o que se aprende. Este 'entre', onde acontece a mediação, é o lugar das possibilidades. No senso comum dir-se-ia que o aprendizado ocorre pelo exemplo. Na perspectiva desta pesquisa, diz-se que se aprende necessariamente diante da presença do outro, ainda que esse outro possa estar apenas virtualmente, como em um livro, uma música, uma observação, ou concretamente, em uma sala de aula.

A título de exemplo, tem-se uma situação corriqueira nas escolas país afora e talvez até para além dele: a professora de uma turma de crianças com idade média de treze anos precisa se ausentar da sala por alguns instantes. Não sendo possível chamar outra pessoa para ocupar o seu lugar, ela tem a ideia de pedir para um dos estudantes anotar o nome de quem se levantar ou conversar, os quais terão, como penalidade, a proibição de sair para o recreio. A professora sai, deixa a sala em silêncio, volta e a encontra do mesmo jeito que a deixou. Mas, no fundo,

ela sabe que a turma possivelmente não ficou o tempo todo em vigília e, por isso, vai em direção ao estudante escolhido para tomar ciência dos descumpridores da ordem. Pronto! Ali estão listados todos os que, exemplarmente, são merecedores da punição estipulada.

No entanto, o que não será objeto das preocupações da professora é que na sua ausência, a turma importou do mundo lá fora o que há de pior nas relações humanas. O responsável pela vigilância, beneficiou seus colegas mais próximos, sendo permissivo para com eles, puniu aqueles que outrora o desagradaram, ainda que não existam motivos o suficiente, barganhou com outros, os quais não havia nem boas e nem más relações, abusou de um poder para o qual não estava maduro o suficiente para exercer. Aliás, jamais estaria, pois nunca pode ocupar o lugar da professora sendo mais um dos iguais. Nesse intervalo no qual a professora precisou resolver alguma coisa fora de sua sala, seus estudantes tiveram uma das mais importantes lições da vida envolvendo corrupção, privilégio, justiça, igualdade, preconceito etc. Contudo, a tiveram sem um mestre, sem uma mediação e, sairão dali com a sensação de que o mundo talvez seja assim mesmo.

Se a mediação é necessariamente pedagógica, a pedagogia é, por seu turno, relacional e, portanto, tem sua função alicerçada na iminência de se encontrar o outro a qualquer momento. Mesmo que, radicalmente, se pense na ausência deste outro na educação a distância, por exemplo, o seu ensino só se estabelece por se pensar nele. Além disso, em geral, acredita-se que essa relação e essa necessidade se constroem a partir do estabelecimento do diálogo como valor irredutível. Não por acaso, a sinergia com o pensamento dialógico de Martin Buber, que apresenta uma visão sobre o diálogo como uma relação sobretudo humana, capaz de promover a compreensão mútua e a construção de significados compartilhados entre os indivíduos.

5.1 A mediação, o conflito e o entrelaçamento com Buber

Considera-se, portanto, que mediação é diálogo e conflito é monólogo. Essa perspectiva traz à tona uma reflexão sobre as interações humanas e os desafios que são enfrentados nas relações cotidianas. Essa comparação entre diálogo e monólogo como representações da mediação e do conflito oferece uma abordagem

única para entender a dinâmica das relações interpessoais. Nesse entendimento, o diálogo é a essência da mediação. O diálogo autêntico, representado pelo encontro de Eu-Tu, é um espaço em que as pessoas se reconhecem mutuamente como seres únicos e se envolvem em uma troca significativa e respeitosa. Nesse contexto, a mediação se manifesta como a capacidade de construir pontes entre as perspectivas individuais, de buscar o entendimento mútuo e de trabalhar em direção a soluções que considerem as necessidades e desejos de ambas as partes.

Por outro lado, o monólogo, caracterizado pela falta de diálogo e pela prevalência do 'Eu-Isso', pode ser entendido como uma manifestação do conflito. Quando as pessoas não conseguem sair de suas próprias perspectivas, não estão dispostas a ouvir o outro e não buscam a compreensão mútua, assim, o terreno para o conflito está preparado. As barreiras da comunicação, a falta de empatia e a ausência de diálogo abrem espaço para mal-entendidos, tensões e, em última instância, conflitos interpessoais. Portanto, sob a ótica de Buber, a mediação representa a habilidade de conduzir as relações humanas em direção ao diálogo e ao entendimento, enquanto o conflito se desenvolve da persistência do monólogo, do isolamento de perspectivas individuais e da falta de abertura ao outro.

O conflito pode manifesta-se quando diferentes perspectivas e abordagens são confrontadas dentro do grupo, por exemplo, se um grupo se empenha em alcançar uma forma superior de vida social, pode ocorrer um conflito quando aparecem sementes dessa nova forma dentro do próprio grupo, assim, alguns membros podem resistir ou temer a seriedade e a mudança prematura, preocupados que isso possa afetar o ímpeto efetivador do grupo. A despeito disso, pode-se, não elencar um instrumento mediador, mas perceber que existem elementos do próprio conflito que podem convergir para o ato mediador. Assim, nas palavras de Buber (1982a),

A comunidade, entretanto, a comunidade em evolução (que é a única que conhecemos até agora) é o estar não-mais-um-ao-lado-do-outro, mas estar um-com-o-outro, de uma multidão de pessoas que, embora movimentam-se juntas em direção a um objetivo, experienciam em todo lugar um dirigir-se-um-ao-outro, um face-a-face dinâmico, um fluir do Eu para o Tu; a comunidade existe onde a comunidade acontece (p. 66).

O excerto apresentado pode ser interpretado como indicativo de um ato mediador ao trazer uma visão da comunidade como um processo dinâmico de estar um-com-o-outro, em contraposição à ideia de simplesmente estar um-ao-lado-do-outro. Essa criação de comunidade como um fluxo constante de relacionamentos interpessoais, em que o Eu se dirige ao Tu, sugere uma abertura para a conversa e a interação entre as pessoas. O ato mediador aqui reside na valorização da experiência de se dirigir um-ao-outro e no reconhecimento da importância do encontro face a face, dessa forma, essa perspectiva mediadora busca superar a mera coexistência física ou a busca exclusiva de objetivos comuns, destacando a importância de se estabelecer uma relação interpessoal significativa, na qual o diálogo, a compreensão mútua e a reciprocidade são valorizadas.

Desse modo, compreender que se está em uma relação em que prevalece o monólogo (Eu-Isso) é essencial para alcançar a dimensão do Eu-Tu, pois a tomada de consciência sobre o conflito permite o deslocamento para uma relação dialógica e autêntica. O conflito, nesse sentido, não deve ser visto como um impasse absoluto, mas como um espaço de potência. Assim, a pedagogicidade se apresenta como o movimento elaborado com a finalidade de relacionar-se com o outro (Eu-Tu), permitindo que o conflito seja ressignificado e que as relações interpessoais possam se constituir com base na ética do diálogo e na busca pela genuinidade do encontro.

5.2 A função educadora

Buber (1982b), propõe uma abordagem que valoriza a singularidade de cada ser humano e a importância da relação entre educador e educando. Para ele, a função educadora³⁸ é uma atividade que vai além da transmissão de conhecimentos, envolvendo a formação integral do ser humano e a construção de uma relação baseada no diálogo e na escuta. Para Santos (2020), um dos principais caminhos propostos pelo filósofo judeu é o acontecimento espontâneo como meio mais característico. A título de exemplo:

³⁸Função educadora foi tema de reflexão proposto por Buber na Conferência Internacional de Pedagogia, Heidelberg em 1925, com publicação, em 1982, na revista Reflexão, do Instituto de Filosofia - PUCCAMP.

Considerem o seguinte: uma pessoa chega e as crianças estão sentadas para serem educadas; então, pensam os senhores, que a seguinte situação não penetra a mente das crianças: “Agora vamos ser educados”!?... Consideremos novamente a influência do professor sobre os alunos. Como o professor exerce realmente influência sobre o aluno? Na medida em que não existir esta resistência, na medida em que não houver entre ele e o aluno esta seguinte situação: “Ah, agora vamos ser educados!”. Em outras palavras, quando as relações entre professores e alunos forem espontâneas e estes não o saibam e nem o percebam. (Buber, 1987, p. 90).

A função educadora, de acordo com Buber (1982b), deve levar em conta a singularidade de cada ser humano, que é uma realidade única e irrepetível. Segundo ele, “a criança, não esta ou aquela criança, não as crianças, individualmente, mas a Criança é certamente uma realidade” (p. 5). Isso significa que cada criança tem suas próprias características, necessidades e potencialidades, que devem ser respeitadas e valorizadas pelo educador, portanto, “a criança é realidade, e a educação deve tornar-se realidade” (p. 6). Dessa forma, Buber destaca a importância de reconhecer o instinto de autor na criança, mesmo quando ele se manifesta de forma aparentemente destrutiva,

é necessário observar também como o instinto do autor se manifesta quando a criança é impelida pelo desejo aparentemente “cego” de destruir e como se apossa dela: às vezes começa por alguma coisa que se rasga loucamente, uma folha de papel, por exemplo; mas logo, a criança, fica interessada pela forma dos pedaços que saem de suas mãos, e, ainda que continue a rasgar, não tardará a formar figuras determinadas. (Buber, 1982b, p. 7)

Essa observação é importante porque destaca que o instinto de autor não se limita à criação de algo novo, mas também pode se manifestar na destruição e na transformação do que já existe. Ou seja, em vez de reprimir esse instinto, o educador deve estar aberto ao diálogo, à observação e à escuta, “o que a criança deseja é a sua participação no devir das coisas: quer ser sujeito do processo de produção (Buber, 1982b, p.7)” .

Acerca do exposto, conforme Parreira (2016), o filósofo alerta os educadores sobre a tendência de negligenciar o nascimento de uma criança como um evento extraordinário, um verdadeiro presente, ao preferirem se concentrar nas formas de estimular a força criativa inerente à criança. Nessa perspectiva, Buber destaca a importância de reconhecer e aproveitar a graça presente no advento do

nascimento, direcionando a atenção para o florescimento da capacidade criativa da criança.

Ainda, de acordo com Parreira (2016), a relação Eu-Tu desempenha um papel crucial, sendo que algumas dessas interações, como a entre professor e aluno, não podem atingir plena mutualidade, devendo preservar as características individuais dos envolvidos. Dentro dessa perspectiva, o ensino e a aprendizagem tornam-se componentes próprios dessa relação. Dessa maneira, quando o aluno é reduzido a um ‘depositário de informações’, conforme destacado por Buber, ele é tratado como uma mera coisa, perdendo sua humanidade e potencial para se tornar não apenas um elemento na sociedade, mas uma pessoa concreta. Buber enfatiza que na sala de aula, a relação professor-aluno deve transcender o mero ensino, buscando ser uma interação genuína de ser humano para ser humano, em que aquele que ensina experimenta verdadeiramente o outro na essência de sua alma (Buber, 1982b, p.16).

Além disso, o filósofo destaca a importância da relação entre educador e educando nessa função, para ele, ela deve ser baseada na experiência concreta do envolvimento, que permite ao educador influenciar o ser do educando. No entanto, essa relação corre o risco de degenerar em poder arbitrário, caso o educador não leve em conta a realidade do educando e imponha sua própria visão.

Se educação significa fazer com que uma seleção do mundo atue por intermédio de uma pessoa sobre outra, a pessoa por intermédio da qual isto se produz, ou melhor, faz com que isto se produza por seu intermédio, está encerrada em um singular paradoxo. Aquilo que, por outro lado, não é outra coisa senão graça, inserida nas dobras da vida, de poder influenciar com seu próprio ser, o ser de outrem, tornou-se aqui função e lei (Buber, 1982b, p. 20).

Diante disso, Buber (1982b), propõe uma abordagem que valoriza a ação pelo não-agir, ou seja, a ação que respeita a singularidade do outro e não impõe uma visão pré-concebida. Segundo ele, “o educador de hoje, em atitude de responsabilidade, deve seguir esse fim indefinível, constituído unicamente de fatos” (p. 22). Isso significa que o educador deve estar aberto à experiência concreta do envolvimento e agir de forma responsável, levando em conta a singularidade do educando. Essa abordagem tem implicações importantes para a prática educativa. Em vez de impor uma visão pré-concebida, o educador deve estar aberto ao diálogo e à escuta do educando, buscando compreender suas necessidades e

potencialidades. Além disso, o educador deve estar disposto a aprender com o educando, reconhecendo que a relação educadora é uma via de mão dupla.

A mediação, sob a perspectiva buberiana, não se restringe à função de intermediação entre educador e educando ou à facilitação da transmissão de conhecimento. Pelo contrário, ela se ancora na relação dialógica Eu-Tu, na qual o educador não impõe um saber, mas participa de um encontro genuíno, permitindo que o conhecimento emergja na troca e na descoberta conjunta. Assim, a mediação pedagógica não é um processo de condução unilateral, mas uma abertura para a experiência do outro em sua totalidade, respeitando sua singularidade e reconhecendo sua capacidade de participação ativa na construção do saber. O mediador, nesse sentido, não é um mero transmissor de conteúdos, mas um ser que se dispõe ao diálogo verdadeiro, à escuta autêntica e à corresponsabilidade pelo processo educativo.

Dessa maneira, a mediação, conforme compreendida a partir da filosofia de Buber, transcende a ideia de um processo técnico de facilitação do ensino. Ela se configura como um encontro ético e pedagógico, no qual o educador se apresenta ao educando como presença viva, como alguém que não apenas ensina, mas também aprende e se transforma na relação. A mediação ocorre, portanto, quando o educador assume uma postura de disponibilidade real para o outro, permitindo que o aprendizado aconteça não como uma mera transmissão de informações, mas como um processo de co-construção do saber e do ser. Esse entendimento reforça que a educação, para além de um meio de instrução, é um espaço de encontro humano, no qual a relação Eu-Tu pode se manifestar, promovendo uma experiência formativa.

5.3 Comunidade e comunidade educativa

Sobre a formação de comunidade, Buber destaca a importância das relações autênticas e do diálogo como fundamentos essenciais para a construção de um espaço em que as individualidades sejam respeitadas. Segundo Buber (1987), uma comunidade verdadeira não é formada apenas por agrupamento físico ou por laços superficiais, mas sim pela conexão genuína entre os seus membros, em que cada pessoa é reconhecida em sua singularidade. Esse entendimento implica que as

interações acontecem por meio da abertura ao 'Outro', permitindo a criação de um espaço de escuta mútua capaz de proporcionar o crescimento coletivo. No contexto educacional, essa perspectiva se revela fundamental, pois propõe que a escola não seja apenas um local de transmissão de conhecimentos, mas um ambiente propício ao desenvolvimento de uma comunidade que valoriza a coexistência, o diálogo e a mediação dos conflitos como formas de aprendizado e transformação.

A concepção de comunidade em Buber, de acordo com Carrara (2017), é fundamentada em elementos essenciais que delineiam sua visão sobre a natureza e a formação desse tipo de agrupamento humano, de modo que, comunidade autêntica é a “união de homens ligados pela própria essência e pela vontade essencial, uma união que é o resultado de um processo natural e não algo imposto; é algo baseado em sua origem comum, costumes, propriedades etc.” (Buber, 1987, p. 83). Para o pesquisador, segundo Buber, a importância do inter-humano é central nesse contexto, destacando a relação interpessoal como base para a construção da comunidade.

Comunidade, para Buber, é uma unidade orgânica que cresceu independente de posse comum, trabalho, moral ou crença. Já a sociedade é uma associação mecânica de indivíduos isolados interesseiros que se associam pela força, pelo compromisso, pela convenção e pela opinião pública (Carrara, 2017, p. 8).

Outro aspecto relevante é a liderança de indivíduos responsáveis por vidas individuais dentro da comunidade, conforme apontado por Buber, evidenciando a importância de líderes comprometidos com a sustentação e desenvolvimento do grupo. Ademais, as relações diretas entre os membros da comunidade são enfatizadas pelo autor como fundamentais para sua existência e funcionamento.

Cabe destacar que, a natureza ética da relação Eu-Tu, de acordo com Morgan e Guilherme (2023, p. 40), reflete na visão de Buber sobre a comunidade. De modo que ele defende que a construção de uma comunidade depende do reconhecimento mútuo e da cooperação entre os indivíduos. Em um mundo marcado por conflitos e divisões, Buber propõe que somente por meio de um diálogo sustentado, constante e incansável, entre comunidades em conflito, é que as disputas podem ser superadas. Assim, essa perspectiva ética é fundamental

para a resolução de conflitos, pois enfatiza a importância do respeito e da compreensão mútua.

Buber (1987) também destaca o espírito de uma verdade eterna e sempre mutável como parte integrante da comunidade, sugerindo que essa deve estar em consonância com valores mais profundos e em constante evolução. Por fim, a união da vontade humana com a vontade de Deus é apresentada como um elemento crucial para a formação da comunidade, indicando a importância da harmonia entre os desejos individuais e a orientação divina.

Para nós, porém, que queremos criar a comunidade e elevar a Vida, comunidade e Vida são uma só coisa. A comunidade que imaginamos é somente uma expressão de transbordante anseio pela Vida em sua totalidade. Toda Vida nasce de comunidades e aspira a comunidades. A comunidade é fim e fonte de Vida. [...] No entanto, se respondesse à pergunta: qual a sua finalidade? — diria aquilo que à toda grande arte cabe responder: si-mesmo e a vida. É esta a nossa resposta à pergunta de muitos: Que finalidade tem a nova comunidade? — si-mesma e a Vida. A nova comunidade tem como finalidade a própria comunidade (Buber, 1987, pp. 34-5).

Buber (1987) afirma que o objetivo final de uma comunidade é ela mesma, ou seja, sua própria existência e manutenção como um espaço de relações autênticas. O filósofo defende que a educação para a vida em comunidade deve ocorrer dentro e por meio da própria comunidade, valorizando o processo e as interações que emergem desse convívio. Nesse contexto, ao relacionar o conceito de mediação pedagógica com o de comunidade, é necessário considerar que, para Buber, a comunidade se sustenta na relação direta e viva entre seus membros, sem a necessidade de um elemento mediador externo que organize ou condicione essas interações.

Assim,

O Estado contemporâneo [...] não pode satisfazer o anseio por comunidade. Ele não pode, além disso, dar às almas individuais a consciência profunda da união que elas esperam da comunidade, porque ele, Estado, não é e não pode tornar-se uma comunidade. Uma grande associação humana só pode ser denominada comunidade quando for formada por pequenas comunidades vivas, por organismos celulares fortes em coexistência sem mediação, que entram em relação direta e vital, uns com os outros, como seus membros o fazem, e que se unem em vista desta associação igualmente de modo direto e vital (Buber, 1987, pp. 55-6)

Dessa forma, a comunidade autêntica não se constitui a partir de uma estrutura que media as relações, mas sim na vivência direta do encontro, na qual a relação Eu-Tu pode emergir. Isso não significa, porém, que toda interação dentro da comunidade ocorra de maneira autêntica desde o início, pois a realidade social frequentemente impõe relações objetificadas (Eu-Isso). No entanto, a força da comunidade reside na capacidade de seus membros se reconhecerem mutuamente como sujeitos e na superação da lógica instrumentalizada do Eu-Isso. Assim, a verdadeira comunidade se constrói na abertura ao outro em sua totalidade, na reciprocidade e na afirmação da singularidade de cada indivíduo dentro de um espaço compartilhado.

Quando Buber (1987) diz que a meta da comunidade é a comunidade em si, ele rejeita qualquer tentativa de reduzir o 'comum' - a existência plural dos indivíduos - a uma unidade uniforme ou monolítica. Ele argumenta que a comunidade deve ser entendida como uma pluralidade, que precisa ser preservada contra qualquer forma de subordinação ou controle por um mecanismo unificador que elimine as diferenças. Nesse sentido, a mediação pedagógica não se apresenta como uma imposição externa que busca homogeneizar ou padronizar as experiências e perspectivas dos indivíduos, mas como um processo que emerge das interações entre os diversos membros da comunidade. Dessa maneira, a mediação não deve ser compreendida como um mecanismo externo que impõe uma estrutura às relações comunitárias, mas sim como um princípio da própria interação entre os indivíduos. Em uma comunidade autêntica, conforme Buber (1987) propõe, a relação se dá diretamente entre os indivíduos, de modo que o encontro dialógico é a própria base da experiência comunitária. Assim, a mediação não é um elemento imposto para garantir a comunicação entre os membros, mas a forma pela qual as relações se desenvolvem organicamente no espaço do 'entre', permitindo que cada indivíduo reconheça e seja reconhecido na sua singularidade.

Nesse sentido, a mediação pode ser entendida como um processo que emerge do próprio ato de se relacionar, na medida em que os sujeitos se voltam genuinamente uns para os outros, instaurando um espaço de reciprocidade. Diferentemente de uma mediação artificial, que regula ou condiciona as interações, a mediação enquanto fenômeno relacional sustenta a comunidade sem dissolver a alteridade dos indivíduos, pois a verdadeira comunidade, segundo Buber, não se

constrói pela uniformização dos indivíduos, mas pela preservação da pluralidade dentro de um horizonte comum.

Dessa maneira, Buber (1987, p. 133), ao afirmar que "na pluralidade da comunidade, está assegurada a singularidade da condição humana", reforça que a coexistência comunitária não anula as diferenças, mas permite que elas coexistam dentro de uma relação viva. Essa perspectiva evidencia que a mediação não pode ser vista como um princípio externo, que molda ou regula a comunidade de fora para dentro, mas sim como algo que se manifesta na relação dialógica em si mesma. A mediação, portanto, não está na imposição de um terceiro elemento que harmoniza a convivência, mas na disposição dos sujeitos em reconhecer o outro como um Tu.

Ademais, em Buber (1987) encontra-se a distinção entre 'massa' e 'comunidade', sublinhando que, na comunidade autêntica, os indivíduos não são reduzidos a meras funções ou papéis, como ocorre em estruturas massificadas. Ao contrário, a comunidade é formada por uma pluralidade que, ao mesmo tempo em que respeita a igualdade de todos enquanto membros de um espaço comum, preserva a singularidade de cada pessoa. Esse equilíbrio entre igualdade e singularidade é mediado por um conceito de Buber, o "entre-dois".

O "entre-dois" é, segundo Buber (1987), o espaço ontológico que permite a coexistência e a interação autêntica entre os indivíduos sem que haja fusão ou anulação das diferenças. A mediação pedagógica, então, se configura como o elemento que garante a manutenção desse "entre-dois", criando as condições necessárias para que os indivíduos possam se relacionar de forma autêntica, mantendo suas identidades e, ao mesmo tempo, participando ativamente do espaço comum.

Além disso, Buber adverte que, se a comunidade perde essa característica de diálogo, ela corre o risco de degenerar-se em uma 'massa', em que predomina o anonimato e a despersonalização. A ausência do "entre-dois" transforma os indivíduos em partes isoladas de um agregado sem coesão, ou seja, em uma massa amorfa que é desprovida de responsabilidade e de vínculos verdadeiros. Nesse sentido, a mediação pedagógica assume um papel essencial na preservação do diálogo e no fortalecimento da comunidade, pois é por meio dela que se sustenta o 'entre' necessário para que os indivíduos possam se reconhecer como 'Eu' em

relação ao 'Tu', preservando sua singularidade sem perder o senso de pertencimento ao todo.

A respeito de comunidade, Buber (1987), proporciona desafiadoras reflexões sobre a transição de comunidade em sociedade. Ele afirma que “a moderna cultura ocidental percorreu um caminho da comunidade à sociedade, e que o tipo mecânico de vida em comum impregnou e dissolveu o tipo orgânico” (p.49). A respeito disso, destaca-se o impacto do modo de vida mecanicista na dissolução do modelo orgânico de convívio humano.

Evidencia-se que a transição da comunidade para a sociedade é uma evolução cultural, que se refere ao processo pelo qual as formas tradicionais de convívio em comunidades pequenas e orgânicas³⁹ deram lugar a estruturas sociais mais amplas, complexas e mecanicistas. Nesse processo, os laços interpessoais e a coesão social muitas vezes cederam espaço a estruturas impessoais e burocráticas. Essa transição é influenciada por fatores como urbanização, industrialização e globalização, que moldaram a forma como as pessoas se relacionam, interagem e organizam suas vidas. Buber (1987) explica que

A comunidade é a expressão e o desenvolvimento da vontade original naturalmente homogênea, portadora de vínculo, representando a totalidade do homem. A sociedade é a expressão do desejo diferenciado em tirar vantagens, gerado por pensamento isolado da totalidade (p. 50)

Em síntese, de acordo com Parreira (2016), uma comunidade verdadeira abarca a totalidade da vida, englobando todos os aspectos da existência humana, sem exceções. A menos que seja assim, a verdadeira essência da comunidade não pode ser plenamente realizada. Se, por quaisquer razões, a "união total" não estiver presente em sua essência, a concretização da comunidade fica comprometida. A respeito disso,

vejamos a vida comunitária. Tudo isso não existe mais, ou quase nada. No lugar da comunidade encontra-se a sociedade, a atual sociedade de massa na qual cada um está inserido. Na realidade

³⁹A expressão "comunidade orgânica" refere-se a um tipo de comunidade que se desenvolve de forma natural, baseada em relações interpessoais autênticas, em contraste com comunidades que são construídas de maneira mecânica ou artificial. Nesse contexto, a comunidade orgânica é caracterizada por laços de respeito mútuo, cooperação e um senso de pertencimento, em que os indivíduos se reconhecem como parte de um todo maior.

não se pertence mais a uma posição social, mas a uma classe, como se diz; não mais a uma comunidade concreta, mas a associação trabalhista, a um sindicato, a um partido, em lugar daqueles encontros que hoje permanecem como estranhos anacronismos, onde a planta rara da amizade foi conservada e ainda floresce. Afirmando que todas estas coisas tomaram o lugar daquela ligação vital, daquele laço de vida e, sem dúvida, não podem proporcionar nada daquilo que aquele laço proporcionava (Buber, 1987, p. 124)

À vista disso, em Buber, “a educação é a preparação para o sentido de comunidade, na vida pessoal e com a vida pessoal” (1987, p. 89). De acordo com Santos (2020), o filósofo propõe uma educação para a comunidade que se baseia em uma relação autêntica “Eu-Tu entre discípulo e discípulo, como também entre mestre e discípulo” (p. 40). Assim, a educação comunitária não deve ser vista como um treinamento para o indivíduo cumprir seu papel na sociedade. Em consonância a isso, Parreira (2016), complementa, afirmando que para Buber, é necessário pensar na formação da nova comunidade, em que o indivíduo esteja ciente dos riscos e perigos que a sociedade apresenta. Ele acredita que a transformação necessária para alcançar essa nova comunidade não pode ser realizada por meio de revoluções violentas e radicais, mas sim por meio de uma ‘conversão’ interna de cada pessoa, e essa mudança deve ser promovida por meio da educação, em vez de ser imposta pela violência.

À luz do exposto, é possível inferir que, o que atualmente denominamos de ‘comunidade escolar’ pode ser mais adequadamente compreendido como uma ‘sociedade’. Diante disso, para atingir uma verdadeira ‘comunidade educativa’, o que se assemelha ao conceito de “nova comunidade” proposto por Buber, é necessário transcender o espaço físico da instituição escolar. Isso ocorre porque a educação vai além dos limites físicos dela, e o conceito de comunidade exige que as pessoas desenvolvam uma consciência que possibilite o resgate da humanização. Na “nova comunidade”, os indivíduos não possuem interesses secundários, nem intenções voltadas para causas ou objetos em si; o foco recai sobre o interesse pelo ser humano e por tudo o que se relaciona a ele. O propósito da “nova comunidade” é a própria comunidade em si (Buber, 1987, pp. 132-3).

Dessa forma, sabe-se que, a abordagem de diálogo e interação desempenha um papel fundamental na promoção da educação em comunidades, ou comunidade educativa, proporcionando benefícios significativos para o processo

educacional. Conforme observado em Buber (1987) e corroborando com a ideia de mediação proposta neste texto, o diálogo e a interação entre os membros da comunidade educativa estimulam a colaboração, permitindo a troca de ideias, experiências e perspectivas. Essa colaboração fomenta um ambiente de trabalho em equipe, enriquecendo a experiência educacional. Além disso, o diálogo promove o pensamento crítico, desafiando os participantes a refletir e questionar diferentes pontos de vista. Essa prática contribui para o desenvolvimento de habilidades analíticas e reflexivas nos envolvidos, enriquecendo o processo de aprendizagem (pp. 81-82).

Outro aspecto relevante é o fortalecimento dos laços comunitários por meio do diálogo e da interação, conforme mencionado por Buber. Essa prática cria um senso de pertencimento e solidariedade entre os membros da comunidade educativa, promovendo um ambiente saudável e acolhedor para o aprendizado.

relação comunitária [...] é um vínculo entre os professores: comunidade entre os docentes, entre as pessoas que devem realizar esta obra mais difícil e mais séria de nosso tempo [...] relação comunitária entre professores e alunos: que o professor esteja relacionado com o aluno com espírito comunitário para o qual ele quer educá-lo. De outro modo ele não poderá fazê-lo se o aluno - naqueles momentos calmos e não em instantes agitados - não o sentir como professor, se o aluno não perceber sem cessar (murmurando): 'sim é isso'. Assim a relação comunitária ocorre. Isso surge a partir deste fundamento, a saber, quando o professor tem o senso natural de comunidade, de acordo com seu ser, e o transmite a seu aluno, então ela surge, só então ela se irradia (Buber, 1987, pp. 94-95).

Sendo assim, a análise das principais abordagens do autor em relação às noções de 'comunidade' e 'educação' revela aspectos fundamentais para compreender a interação entre esses dois conceitos [pertencimento e solidariedade] no contexto educacional. A comunidade é apresentada não apenas como um espaço físico ou social, mas como um ambiente de interação e colaboração entre seus membros.

A educação comunitária, tal como encontramos na literatura existente, consiste em qualificar ou equipar o homem em desenvolvimento com a capacidade de se orientar diante de grandes objetivos, tais como, sociedade, Estado, partido, associações nos quais a vida irá situá-lo. A educação comunitária fará com que o homem se torne um membro útil, produtivo no seio

destas diversas modalidades de associações, social, política, vale dizer, que ele não seja simples roda que só gire em torno de seu eixo, mas uma pessoa, uma roda equipada com dentes e, assim, esteja apta a engrenar em outras rodas deste enorme aparato e seja capaz de participar deste imenso e complicado movimento global. No entanto, tudo isso, na minha opinião, tem muito pouco a ver com comunidade (Buber, 1987, p. 82, grifo meu).

A educação comunitária, conforme descrita, tem como objetivo capacitar o indivíduo em desenvolvimento para lidar com grandes desafios e objetivos da sociedade, Estado, partidos políticos e outras associações. Essa abordagem visa transformar o indivíduo em um membro ativo e produtivo dessas diversas esferas sociais e políticas, permitindo que ele não seja apenas um elemento passivo, mas sim alguém capaz de contribuir de forma significativa para o funcionamento dessas estruturas complexas. No entanto, o filósofo ressalta que essa concepção de educação comunitária, embora importante, está mais relacionada à preparação do indivíduo para atuar em diferentes contextos sociais do que com a verdadeira essência da comunidade.

Dessa forma, Buber (1987) ressalta a necessidade de uma educação para a comunidade que aconteça por meio da própria comunidade “creio que educação é relação, é capacitação. Por esse termo relação entendo relação direta, isenta de propósitos, cujo fim é ela mesma, isto é, a capacidade para tal relação com as pessoas com as quais se convive”. Nesse sentido, a educação para a comunidade visa não apenas qualificar os indivíduos para integrarem diferentes esferas sociais, mas também promover uma transformação em sua estrutura espiritual e em suas relações com o ambiente, “é para isso que a educação para a comunidade educa” (Buber, 1987, p. 93).

A associação entre a comunidade verdadeira, os conceitos de comunidade escolar e sociedade pode ser mais bem compreendida a partir das reflexões propostas por Buber sobre a comunidade e sua relação com a sociedade. Buber distingue a comunidade verdadeira, caracterizada pela totalidade do homem e pela relação viva e mútua entre os indivíduos, da sociedade, marcada pelo desejo diferenciado de tirar vantagens individuais. A comunidade verdadeira, segundo Buber (1987), abarca a totalidade da vida humana, incluindo todos os aspectos da existência, e é caracterizada por uma relação autêntica e recíproca entre os indivíduos. No entanto, na realidade da comunidade escolar contemporânea, essa

relação autêntica muitas vezes é substituída por estruturas impessoais e burocráticas, que refletem mais os valores e interesses da sociedade do que os ideais de uma verdadeira comunidade.

A comunidade escolar, como a conhecemos hoje, é frequentemente caracterizada por hierarquias rígidas, objetivos institucionais e procedimentos burocráticos, que podem minar a possibilidade de uma verdadeira relação comunitária entre seus membros. Embora a escola seja um ambiente onde os estudantes, professores, funcionários e pais/responsáveis interagem diariamente, essa interação muitas vezes é marcada por relações superficiais e instrumentais, que visam principalmente atingir objetivos educacionais específicos, de modo que, o foco na obtenção de resultados acadêmicos e no sucesso individual muitas vezes prevalece sobre o desenvolvimento de uma verdadeira comunidade educativa, comprometida com a formação integral dos estudantes e o bem-estar coletivo.

Nesse sentido, a comunidade educativa, utilizando-se do pensamento de Santos (2020), é a que promove educação para a comunidade, a qual deve ocorrer por meio da própria comunidade, e não apenas na escola. A escola tem um papel importante na formação dos indivíduos, mas deve estar inserida em uma comunidade que educa para a comunidade, ou seja, “pode-se afirmar que a comunidade educa na medida em que ela está presente. Pode-se também afirmar: o indivíduo educa, na medida em que está presente” (p. 46). A respeito disso tem-se que

Os homens que sofrem com o fato de as instituições não produzirem vida pública alguma, lembram-se de um meio: dever-se-ia torná-las mais flexíveis graças aos sentimentos, dissolvê-las ou fragmentá-las; dever-se-ia mesmo renová-las pelos sentimentos inoculando-lhes a "liberdade de sentimento". Se, por exemplo, o Estado automatizado agrupa cidadãos totalmente estranhos uns aos outros, sem fundar ou favorecer uma vivência com-o-outro, deve-se substituir isto por uma comunidade de amor. Esta comunidade de amor deve florescer quando pessoas se agrupam pela manifestação de um livre sentimento e resolvem viver juntas. Mas isso não é assim; a verdadeira comunidade não nasce do fato de que as pessoas têm sentimentos umas para com as outras (embora ela não possa, na verdade, nascer sem isso), ela nasce de duas coisas: de estarem todos em relação viva e mútua com um centro vivo e de estarem unidos uns aos outros em uma relação viva e recíproca. A segunda resulta da primeira; porém não é dada imediatamente com a primeira. A relação viva e recíproca implica sentimentos, mas não provém deles (Buber, 1974, p. 52).

A respeito da citação, o autor aborda a relação entre instituições e a vida pública. Ele discute a ideia de que algumas pessoas acreditam que as instituições carecem de vitalidade na esfera pública e propõem torná-las mais flexíveis, dissolvê-las ou fragmentá-las. Há uma sugestão de injetar a 'liberdade de sentimento' nas instituições como forma de renová-las. Por exemplo, no caso de um Estado que reúne cidadãos estranhos uns aos outros, a proposta é substituir essa estrutura por uma "comunidade de amor", em que as pessoas se unem com base em sentimentos livres e decidem viver juntas. Entretanto, de acordo com Santos (2020), Buber argumenta que uma verdadeira comunidade não emerge simplesmente dos sentimentos mútuos entre as pessoas. Ela se origina da existência de uma relação viva e mútua com um centro vivo e da união recíproca entre as pessoas. Essa relação viva e recíproca pode envolver sentimentos, mas os sentimentos não são suficientes para criar uma verdadeira comunidade. Buber enfatiza que uma relação autêntica entre os seres humanos é fundamental para a formação de uma verdadeira comunidade. A ligação genuína entre as pessoas é mais profunda do que apenas compartilhar sentimentos, pois requer uma conexão autêntica e recíproca, fundamentada em um centro vivo (pp. 38-9).

Acerca disso, é possível pensar sobre a noção de comunidade autêntica em Buber e comunidade escolar. Sabe-se que o filósofo defende a ideia de que a educação para a comunidade deve ocorrer por meio da própria comunidade, e não apenas na escola. Nesse sentido, a comunidade escolar é uma forma específica de comunidade que tem como objetivo a formação de indivíduos por meio da educação. Assim como na comunidade autêntica proposta por Buber, a relação dialógica é fundamental para a construção de uma comunidade escolar saudável e comprometida com a educação. Além disso, a ideia de que a educação para a comunidade deve ocorrer por meio da própria comunidade pode ser aplicada à comunidade escolar. A escola deve estar inserida em uma comunidade autêntica que educa para a comunidade, e não apenas se limitar a transmitir conhecimentos. A relação dialógica entre estudantes, professores, funcionários e pais/responsáveis é fundamental para a construção de uma comunidade educativa comprometida com a formação de indivíduos responsáveis e atentos ao bem comum.

Desse modo, segundo Santos (2020), a perspectiva buberiana de comunidade autêntica está fundamentada no princípio de que o ser humano não deve ser percebido como meio para atingir fins alheios. Essa visão valoriza o reconhecimento mútuo entre os indivíduos, em que cada ser humano é considerado um sujeito, um Tu, que merece respeito e consideração, da mesma forma que o eu é um Eu. Destaca-se que a abordagem proposta por Buber rejeita a objetificação do outro, uma atitude que é incompatível com o diálogo. O pensamento educacional do filósofo é fortemente marcado por essa denúncia e rejeição da instrumentalização do outro como mero meio.

Em síntese, a comunidade educativa, com base nas ideias de Buber pode ser fundamental para promover uma educação mais inclusiva e participativa em nossa própria comunidade. Sabe-se, portanto, que Buber destaca a importância da relação direta e autêntica entre os membros da comunidade como base para uma educação significativa. Para promover uma educação mais inclusiva e participativa, é essencial estabelecer relações comunitárias genuínas entre professores, estudantes e demais membros da comunidade educativa.

A formação de uma comunidade educativa, reconhecida como um processo que demanda tanto esforço individual quanto coletivo, é essencial para o desenvolvimento de um ambiente escolar saudável. Nesse contexto, a comunidade escolar deve ser nutrida por elementos que promovam a construção de um verdadeiro sentimento de pertencimento entre seus membros. Ao analisar o Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola em questão, observa-se uma clara tentativa de estruturar essa comunidade a partir de bases humanizadoras, nas quais o diálogo se destaca como um fundamento primordial. Essa abordagem não apenas reforça a importância das relações autênticas, conforme defendido por Buber, mas também evidencia o compromisso da escola em criar um espaço em que todos se sintam valorizados e engajados no processo educativo.

Figura 15 – Fragmento do Projeto Político Pedagógico n. 1

possibilite mudanças, quando se fizerem necessárias, as quais serão planejadas e compartilhadas ao longo do ano em curso; um compromisso sério com a aprendizagem do aluno e com a educação de boa qualidade para todos, **sem exclusão**. Para sua elaboração, a equipe administrativa e pedagógica procederam de forma que pudessem envolver todos os agentes do processo educacional para uma construção coletiva em busca de sua excelência no ensino, através de reuniões com cada segmento formador desta comunidade escolar. Nessas reuniões o assunto foi tratado democraticamente e, cada pessoa abordava sobre os itens que compõem o PPP e emitia sua opinião, além de levarem para casa os instrumentos necessários para registro de suas sugestões, especificamente nas gestões de sua competência.

prioriza a formação de seres humanos, considerando as suas múltiplas dimensões, conhecimento, afetividade, sexualidade, cidadania e ética, tão evidenciados nos objetivos de toda comunidade escolar, especificamente da direção e corpo docente; assim como no fiel cumprimento dos princípios legais e normativos da Constituição Federal, LDB da Educação Nacional, Estatuto da Criança e do Adolescente, Decreto 3956/2001 e Resoluções dos Conselhos de Educação.

E importante justificar que se a Constituição Federal garante o direito de todos à Educação (artigo 205), elegendo como um dos princípios a igualdade de condições de acesso e permanência na escola (art 206, inc. I) e objetiva a promoção do bem de todos,

Fonte: Projeto Político Pedagógico (p. 39, 2018, grifo nosso)

A construção de um PPP que atenda às demandas da comunidade escolar é um processo fundamental para a promoção de uma educação inclusiva. Sabe-se que ele deve ser elaborado de forma coletiva, envolvendo todos os agentes do processo educacional. A escola em questão, ao articular seu PPP com base na LDB n.º 9394/96, demonstra um compromisso com a aprendizagem e a educação de qualidade, buscando mudanças que sejam planejadas e compartilhadas ao longo do ano letivo. Essa abordagem reflete a importância de se considerar as necessidades e as vozes de todos os membros da comunidade escolar, promovendo um ambiente de diálogo.

A teoria proposta por Martin Buber sobre a comunidade autêntica pode ser aplicada à análise do PPP da escola, pois enfatiza que uma verdadeira comunidade não se forma apenas por laços superficiais, mas pela existência de relações vivas e mútuas entre os indivíduos. No contexto da escola em análise, a realização de reuniões democráticas e a abertura para sugestões de todos os segmentos da comunidade escolar são práticas que se alinham com a visão buberiana de que a educação deve ocorrer por meio da própria comunidade.

Entretanto, é importante refletir sobre o distanciamento que pode existir entre a teoria e sua aplicação prática na comunidade escolar. Embora o PPP busque envolver todos os agentes educacionais, a realidade muitas vezes revela que as interações podem ser marcadas por relações superficiais e instrumentais, que visam apenas o cumprimento de objetivos educacionais específicos. A hierarquia e a burocracia, frequentemente presentes nas instituições de ensino, podem dificultar a construção de uma verdadeira comunidade, em que o diálogo e a relação autêntica prevaleçam. Assim, é necessário que a escola não apenas elabore um documento, mas que também implemente práticas que efetivamente promovam a participação de todos os envolvidos.

Por fim, a análise dos usos das leis no contexto educacional levanta questões importantes sobre seu papel na formação da comunidade escolar. As legislações, como a LDB e o ECA, podem servir como elementos norteadores que orientam a prática educativa. No entanto, é crucial que essas normas não sejam utilizadas como instrumentos de controle que formatem a comunidade, excluindo a individualidade e a diversidade dos sujeitos.

Assim, a distinção entre comunidade escolar e comunidade educativa, à luz da filosofia de Buber, não se limita à terminologia, mas revela uma diferença essencial na qualidade das relações estabelecidas nesses espaços. A comunidade escolar, como descrito, reflete uma estrutura marcada por interações objetificadas, nas quais os sujeitos se relacionam predominantemente sob a lógica do Eu-Isso, isto é, como meios para fins institucionais, administrativos e disciplinares. Em contrapartida, a comunidade educativa propõe um deslocamento paradigmático, em que a relação Eu-Tu se torna o princípio orientador das interações, conferindo autenticidade ao encontro entre educadores e estudantes. Esse avanço não ocorre de maneira espontânea, mas demanda um esforço consciente para ressignificar as

relações pedagógicas, promovendo um ambiente que favoreça o diálogo genuíno, a escuta ativa e a corresponsabilidade no processo educativo. Para tanto, a mediação pedagógica, fundamentada na pedagogicidade e na eticidade, emerge como um elemento essencial para a superação das relações instrumentalizadas e a consolidação de uma vivência comunitária pautada no reconhecimento recíproco e na construção de um espaço educativo verdadeiramente humanizador.

5.4 Sínteses de Buber e seus possíveis cruzamentos com os termos mediação, conflito, pedagogicidade e eticidade

Em síntese, a filosofia de Martin Buber, notável por suas contribuições ao entendimento das interações humanas, apresenta uma série de conceitos que se relacionam de certa maneira com termos como: mediação, conflito, pedagogicidade e eticidade. Buber enfatiza a genuinidade nas relações interpessoais como um alicerce essencial. A mediação, quando aplicada a situações conflituosas, depende diretamente da autenticidade das relações entre as partes envolvidas. Embora a autenticidade seja um elemento essencial, é importante enfatizar que, para Buber, a mediação não é apenas um instrumento para resolver conflitos, mas uma expressão da relação dialógica que transcende sua aplicação funcional. Pode-se reforçar que a mediação não é apenas um meio para alcançar algo, mas parte da própria experiência do encontro Eu-Tu.

A construção de uma relação de confiança genuína é importante para que a mediação possa ser eficaz na compreensão de conflitos. Nesse sentido, a pedagogicidade ressalta a capacidade de aprendizado nas interações humanas, propondo o reconhecimento da singularidade do outro, indo além da visão instrumental - Isso - para enxergá-lo como um - Tu - autêntico. De modo que, a pedagogicidade, à luz de Buber, está intimamente ligada à ideia de que o aprendizado ocorre no encontro, ou seja, a educação genuína só se efetiva no contexto do diálogo autêntico.

Claramente, o diálogo e o monólogo, são apresentados como distintos, sendo o primeiro caracterizado pelo encontro genuíno entre as pessoas e o último representando uma comunicação unilateral. No contexto da mediação, essa distinção é fundamental, pois a mediação busca facilitar o movimento dialógico,

permitindo que as partes expressem suas perspectivas e se envolvam em um processo dialógico e propício à compreensão dos conflitos. Essa distinção tem caráter pedagógico, uma vez destacado que o verdadeiro diálogo ocorre na interação entre Eu e Tu, enquanto o monólogo é centrado no egoísmo. Desse modo, a capacidade de compreender essa diferença, promovida pela pedagogicidade, é fundamental para fomentar diálogos autênticos.

O papel do silêncio também é destacado por Buber como parte do diálogo autêntico. A mediação frequentemente incorpora momentos de silêncio deliberado, de modo que, este, ocupe o papel de elemento reflexivo. Dessa maneira, o silêncio, integrante do diálogo verdadeiro, é também subsidiado pela pedagogicidade, que corrobora para momentos de aprendizado. O silêncio dialógico não é vazio, mas uma pausa carregada de presença e atenção ao outro.

Buber defende a importância de reconhecer a singularidade dos outros e de buscar uma unidade verdadeira nas relações humanas. Na mediação, a unidade verdadeira se traduz na busca de um acordo que respeite as necessidades e interesses dos envolvidos. Assim, a eticidade torna-se elemento fundamental para construir essa unidade, reforçando as relações que vão além das convenções sociais e que buscam uma verdadeira conexão entre os seres humanos, ou seja, a eticidade não se resume a um simples conjunto de normas, mas se articula intrinsecamente com a noção de responsabilidade recíproca na relação Eu-Tu. Em uma perspectiva buberiana, a eticidade manifesta-se como o movimento contínuo de vir a ser ético, no qual a verdadeira unidade emerge não pela fusão dos sujeitos, mas pelo reconhecimento e respeito à alteridade de cada indivíduo.

Acerca disso, a unidade que sustenta uma comunidade autêntica não implica a homogeneização dos participantes, mas sim a integração de suas singularidades por meio de um diálogo que respeita e valoriza as diferenças. Essa responsabilidade recíproca é o que confere à eticidade seu caráter transformador, promovendo interações que transcendem os interesses individuais e abrem caminho para uma mediação pedagógica genuína. Assim, a eticidade reforça a ideia de que, no verdadeiro encontro Eu-Tu, cada sujeito é simultaneamente responsável por si e pelo outro.

A natureza do Eros, uma força que liga os seres humanos, à luz de Buber, pode apresentar por meio da mediação uma força que pode ser vista como a

motivação subjacente para a compreensão de conflitos. Desse modo, o movimento mediador, parte do entendimento e alinhamento dos interesses das partes, atua como um facilitador dessa força Eros, que encontra expressão na pedagogicidade, pois, esta propicia o aprendizado e o crescimento nas interações interpessoais, permitindo a compreensão e a valorização dessa força que impulsiona relações mais profundas e autênticas. Destaca-se, acerca disso, que a mediação dialógica transcende qualquer impulso de dominação, pois permite que os sujeitos se reconheçam sem que um se sobreponha ao outro.

A formação de uma comunidade autêntica, baseada na interação dialógica, é um ideal do filósofo judeu. Assim sendo, a mediação - que não é algo externo à comunidade - desempenha um papel na construção de comunidades autênticas, especialmente quando usada para compreender conflitos em contextos comunitários. Por meio dela, as partes podem superar diferenças e construir relacionamentos mais fortes, contribuindo para a realização do conceito buberiano de uma comunidade genuína. Logo, a capacidade de aprender a se relacionar de maneira mais significativa e respeitosa, conforme proposto pela pedagogicidade, aliada à conduta ética da eticidade, contribui para a construção de comunidades baseadas em relações autênticas e respeito ético pelos outros.

A abordagem e os cruzamentos dos termos mencionados até aqui corroboram para a compreensão da filosofia de Martin Buber como base para esta pesquisa, que avança para as dimensões sobre o entendimento do diálogo e dialógico. Acerca disso, sabe-se que a relação entre conflito e mediação não acontece apenas no que se pode chamar de plano material, ou seja, que é palpável ou visível. Segundo Buber (1982a), há conflito também entre o falar e o compreender, ele aborda a dificuldade de alcançar uma verdadeira comunicação e compreensão mútua entre as pessoas e ressalta que as palavras podem ser proferidas, mas nem sempre se encontram e se conectam verdadeiramente, conseqüentemente, reconhece a dificuldade de um pensar em comum, especialmente quando não há experiência compartilhada entre as pessoas. O ato mediativo expressa a necessidade de um verdadeiro encontro e diálogo, em que as palavras não apenas sejam faladas, mas também sejam compreendidas e se encontrem verdadeiramente, dessa maneira Buber adverte “e como seria possível

querer exigir o dialógico! O diálogo não se impõe a ninguém. Responder não é um dever, mas é um poder” (p. 71).

Diante o exposto, é explorada a ideia do diálogo como um poder e uma possibilidade de encontro genuíno entre os seres humanos, enfatizando que o diálogo não pode ser imposto a ninguém, não é um dever, mas um poder que cada indivíduo possui, dessa forma, Buber diferencia o diálogo do diálogo dialético, destacando que o diálogo não é um privilégio da atividade intelectual, mas algo que começa no mesmo nível que a humanidade como um todo, “o diálogo não é um assunto de luxo intelectual e de luxúria intelectual, ele diz respeito à criação, à criatura; e o homem de quem falo, o homem, de quem falamos, é isto, é criatura, trivial e insubstituível” (Buber, 1982a, p. 71). Assim, não há distinção entre os dotados e os não-dotados, mas sim entre aqueles que se abrem para o diálogo e aqueles que se retraem. O homem comum, trivial e insubstituível, é o foco da reflexão do filósofo judeu, que destaca que o sentido não é encontrado nas coisas ou colocado nelas, mas acontece entre os seres humanos e o mundo, no encontro dialógico. O diálogo possibilita a emergência da realidade atuante da criatura, na qual os homens são confiados e pela qual são responsáveis.

Apresentadas essas considerações, tem-se um desdobramento que ilustra a relação conflituosa entre o indivíduo e sua subjetividade no que diz respeito à compreensão do diálogo. Nesse desdobramento é enfatizado a necessidade de romper com a rotina, a fadiga e o absurdo para entrar em contato com a realidade da criatura, ou seja, explorar a ideia de uma ruptura libertadora, que não é simplesmente um ato de vontade individual, mas um fenômeno que acontece na relação, não proveniente do desespero, mas que seja capaz de romper com o estado de adversidade e contrariedade em que o homem está imerso. Essa ruptura possibilitará uma conexão autêntica com a realidade, na qual o indivíduo se relacionará com ela de forma recíproca, como uma palavra dirigida tanto a ele quanto por ele. Nesse contexto, destaca-se que o sentido do diálogo não é encontrado nas coisas em si ou imposto a elas, mas sim emerge na relação entre o indivíduo e o mundo ao seu redor. Portanto, podemos compreender que o conflito se dá entre a necessidade de romper com a rotina e o desejo de encontrar um sentido mais profundo nas interações dialógicas, superando a superficialidade e o automatismo. Dessa maneira Buber impressiona ao dizer:

O que me interessa é o turvo, o reprimido, a rotina, a fadiga, o tedioso absurdo - e a ruptura; É a ruptura e não a perfeição; e, na verdade, a ruptura não provinda do desespero, com suas forças mortíferas e renovadoras, não, não aquela grande e catastrófica, ruptura que acontece uma só vez [...] mas a ruptura que liberta do estado de adversidade impassível, de contrariedade e absurdo, onde vive o homem que eu destaco ao acaso do tumulto, onde ele vive e com o qual ele pode romper e às vezes rompe (Buber, 1982a, p. 71)

À vista disso, a mediação do conflito entre a subjetividade do indivíduo e sua compreensão sobre o diálogo, pode ocorrer por meio da ruptura com a rotina e o automatismo. Destaca-se a importância de romper com o estado de adversidade impassível, no qual vive o homem imerso na fadiga e no absurdo cotidiano. Essa ruptura, que não é uma ruptura catastrófica ou desesperada, mas uma que liberta o indivíduo desse estado, que permite um contato autêntico com a realidade da criatura e que abre espaço para a possibilidade do diálogo. Nesse contexto, a mediação do conflito pode ocorrer por meio do despertar da consciência do indivíduo para a necessidade de romper com a superficialidade e o automatismo que caracterizam sua relação com o mundo.

A mediação envolve uma mudança de perspectiva e uma disposição para se engajar em interações mais autênticas, olhar por olhar, sinal por sinal, palavra por palavra, tanto recebendo quanto oferecendo uma palavra dirigida à realidade. A mediação ocorre quando o indivíduo reconhece a importância da ruptura com a rotina e se abre para uma experiência mais profunda do diálogo, abandonando o conformismo e a resignação. É um convite para transcender a mera funcionalidade das interações e buscar um sentido compartilhado entre o eu e o mundo ao seu redor.

Desse modo, exemplifica Buber (1982a), “[...] nada está tão a serviço do diálogo entre Deus e o homem como esta troca de olhares, sem sentimentalidade e romantismo, entre dois homens num lugar estranho” (p. 72). Nesse excerto específico, destaca-se que a troca de olhares entre dois seres humanos em um lugar estranho é um exemplo concreto do diálogo autêntico que pode ocorrer, pois, enfatiza-se a necessidade de se afastar de abstrações sentimentais ou conceitos idealizados e, em vez disso, se envolver em um encontro genuíno em que o diálogo pode ocorrer.

Em síntese, a seção 5 demonstrou que a mediação do conflito, fundamentada na filosofia dialógica de Martin Buber, ultrapassa sua compreensão instrumental e adquire relevância ética e formativa no campo educacional. Ao integrar os conceitos de pedagogicidade e eticidade, o conflito é compreendido como componente constitutivo da experiência humana e oportunidade para a construção de relações autênticas. A mediação, nesse contexto, apresenta-se como um movimento relacional inscrito no espaço do entre, no qual se torna possível o reconhecimento mútuo e o exercício da responsabilidade. Essa perspectiva redefine o papel da escola, não como espaço de supressão do dissenso, mas como território de formação dialógica, em que os sujeitos são convidados à escuta, à presença e à construção coletiva do comum.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa partiu do pressuposto de que o conflito, longe de ser um obstáculo à prática educativa, constitui-se como elemento fundamental para o desenvolvimento de processos formativos autênticos e democráticos. Ao revisitar os objetivos iniciais - compreender a mediação pedagógica a partir da eticidade e pedagogicidade do conflito, com base no referencial buberiano -, constata-se que os resultados obtidos não apenas confirmaram as hipóteses levantadas, mas ampliaram o horizonte de reflexão sobre o tema.

Esta tese investigou a mediação pedagógica a partir dos princípios de eticidade e pedagogicidade do conflito, buscando superar a visão tradicional que o associa à indisciplina e violência. Um dos seus objetivos foi demonstrar que o conflito possui uma dimensão educativa, articulando-a com a filosofia dialógica de Martin Buber e com contribuições de autores como Lima Vaz, Hobbes e Rousseau. Além disso, propôs-se: (1) reformular o conceito de mediação como dimensão relacional (Eu-Tu); (2) analisar a eticidade e pedagogicidade do conflito; (3) revisitar documentos escolares para contrastar teoria e prática; e (4) contribuir para políticas educacionais que integrem o conflito como elemento formativo.

Na seção 2, a análise demonstrou que o conflito é frequentemente tratado nos documentos escolares como problema a ser resolvido, com enfoque punitivo, em dissonância com sua potencialidade educativa. A revisão bibliográfica revelou que a produção acadêmica tende a reproduzir essa visão reducionista, com raras exceções que o abordam como fenômeno formativo (como em Gadotti). Confirmou-se a hipótese de que a falta de fundamentação conceitual sobre mediação pedagógica leva a práticas fragmentadas, centradas no controle, não no diálogo.

A seção 3, a partir da investigação teórica, permitiu consolidar os conceitos de eticidade e pedagogicidade como categorias-chave para superar visões reducionistas. Tem-se assim: i) Eticidade, como processo contínuo de formação ética (não mero cumprimento de normas), vinculado à relação dialógica em Buber; ii) Pedagogicidade como devir permanente (Raic, 2015), superando a ideia de formação restrita à instrução. Desse modo, a contraposição entre Hobbes (conflito como ameaça) e Rousseau (conflito como desenvolvimento) evidenciou a necessidade de mediações que equilibrem ordem e autonomia.

Em, *Elementos da filosofia de Buber para a mediação pedagógica*, seção 4, a reinterpretação buberiana da mediação mostrou que ela não é um instrumento externo, mas emergência relacional no encontro autêntico (Eu-Tu), em que preconceitos e instrumentalizações são superados. Portanto, isso redefine a mediação pedagógica como espaço de abertura ao outro, não como técnica de controle, ou seja, a seção 4 ofereceu o substrato teórico para reconceituar a mediação não como técnica, mas como fenômeno relacional emergente no encontro autêntico entre sujeitos.

Na seção 5, intitulado *A mediação necessariamente pedagógica do conflito*, a articulação dos conceitos desenvolvidos ao longo da pesquisa culminou na proposição de uma pedagogia do conflito fundamentada em três pilares. Em primeiro lugar, esta abordagem reconhece a importância de compreender as origens e causas dos conflitos, indo além da mera gestão superficial de seus sintomas. Em segundo lugar, propõe uma transformação na percepção das disputas, convertendo-as em oportunidades para o desenvolvimento ético e o aprendizado relacional. Por fim, e não menos importante, esta pedagogia exige uma reorientação na formação docente, que deve priorizar o desenvolvimento de competências dialógicas e o cultivo da alteridade como eixos centrais da prática educativa. Tal proposta representa uma significativa evolução em relação aos modelos tradicionais de mediação, ao estabelecer uma conexão orgânica entre teoria e prática, entre reflexão filosófica e ação pedagógica, e entre os aspectos individuais e coletivos do processo educativo.

Nesse sentido, as contribuições originais deste trabalho manifestam-se em três dimensões principais: teórica, ao propor uma articulação inédita entre os princípios buberianos e a pedagogia do conflito⁴⁰; metodológica, ao desenvolver um modelo de análise que conjuga revisão filosófica com estudo documental; e prática, ao indicar caminhos concretos para a transformação das relações educativas.

As implicações desses achados são importantes tanto para a teoria educacional quanto para as políticas públicas. No plano teórico, questiona-se a

⁴⁰Destaca-se que Morgan e Guilherme (2023), em *Buber e a educação: diálogo como resolução de conflitos*, exploram a filosofia dialógica de Martin Buber, enfatizando as relações Eu-Tu e Eu-Isso como eixos centrais para a superação de conflitos, assim, nesta tese, retoma-se e amplia-se tal perspectiva, propondo uma articulação inédita entre os princípios buberianos e estratégias pedagógicas voltadas à mediação de conflitos, reconhecendo a contribuição de Morgan e Guilherme (2023) como referência para o campo.

permanência de paradigmas que dissociam conflito de aprendizagem. No âmbito prático, sugere-se a revisão dos modelos de formação docente e dos regimentos escolares, com ênfase na criação de espaços dialógicos permanentes. As limitações identificadas - como o escopo geográfico restrito da amostra documental - antes de enfraquecer os resultados, apontam para possibilidades de investigações futuras.

Como perspectivas para novas pesquisas, destacam-se quatro eixos prioritários: estudos aplicados que testem modelos buberianos de mediação em contextos educacionais diversos; investigações comparativas entre diferentes abordagens de gestão de conflitos; análises sobre a incorporação destes referenciais na formação inicial e continuada de professores; e diálogos teóricos com correntes contemporâneas da pedagogia crítica.

Conclui-se que esta tese alcançou seu propósito central ao demonstrar que a mediação pedagógica ocorre quando o conflito deixa de ser percebido como anomalia a ser corrigida e passa a ser acolhido como expressão legítima do processo formativo. Desse modo, pode-se afirmar que a compreensão de que educar, no sentido profundo do termo, implica necessariamente a coragem de perceber os conflitos como oportunidades privilegiadas de crescimento ético e intelectual. Esta não é apenas uma conclusão acadêmica, mas um convite à reflexão das práticas educativas em direção a uma escola mais justa, dialógica e formadora.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, Nicola. **Dicionário de filosofia**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- ABREU, Katia. O que é ego, id e superego? **Superinteressante**, 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/mundo-estranho/o-que-e-ego-id-e-superego/>. Acesso em: 15 out. 2020.
- ADORNO, Theodor Wiesengrund. **Dialética negativa**. Tradução: Marco Antonio Casanova. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.
- ADVERTÊNCIA escolar. **Reddit**, 2023. Disponível em: Acesso em: https://www.reddit.com/r/desabafos/comments/14gcqox/advert%C3%Aancia_escolar/. 13 mar. 2024.
- ARROYO, Miguel. **Escola com que sempre sonhei sem imaginar que pudesse existir**. Petrópolis: Vozes, 2007.
- BARTHOLO JUNIOR, Roberto. **Você e Eu: Martin Buber, presença palavra**. Rio de Janeiro: Garamond, 2001.
- BELLI, Alexandra Amadio. **Percepções de professores dos anos iniciais do Ensino Fundamental sobre resolução de problemas e competências socioemocionais**. 2016. 105 f. Dissertação (Mestrado em Educação Matemática) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/20031>. Acesso em: 18 out. 2022.
- BRASIL. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 139, n. 8, p. 1-74, 11 jan. 2002. PL 634/1975.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília DF: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 14 mar. 2024.
- BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. Tradução: Marta Eksten de Souza Queiroz e Regina Weinberg. São Paulo: Perspectiva, 1982a.
- BUBER, Martin. Da função educadora. Tradução: Moacir Gadotti e Mauro Ângelo Lenzi. **Revista Reflexão**, Campinas, n. 23, p. 5-23, maio/ago. 1982b.
- BUBER, Martin. **Encontro**: fragmentos autobiográficos. Tradução: Sofia Inês Albornoz Stein. Petrópolis: Vozes, 1991.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução: Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Centauro, 1974.
- BUBER, Martin. **Eu e Tu**. Tradução: Newton Aquiles von Zuben. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2001.

BUBER, Martin. **Sobre comunidade**. Tradução: Newton Aquiles von Zuben. São Paulo: Perspectiva, 1987.

BUBER, Martin. The Education of Character. *In*: BUBER, Martin. **Between Man and Man**. London: Routledge, 2002. p. 123-139.
<https://doi.org/10.4324/9780203220092>

CARNEIRO, Sandro Tibiriçá dos Santos. **Explorando algumas habilidades sociais em professores do ensino médio: uma intervenção em um projeto de formação continuada**. 2018. 84 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Católica de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em:
https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UCB_d40c046292b46da03ffd0501c87278d7.
 Acesso em: 18 out. 2022.

CARRARA, Ozanan Vicente. A noção de comunidade em Martin Buber. **Revista Filosófica São Boaventura**, Curitiba, v. 11, n. 2, p. 53-73, jul./dez. 2017. Disponível em:
<https://revistafilosofica.saoboaventura.edu.br/filosofia/article/download/55/45>.
 Acesso em: 13 set. 2023.

CECCON, Cláudia *et al.* **Conflitos na escola: modos de transformar**. São Paulo: CECIP, 2009.

CENCI, Angelo Vítório; DALBOSCO, Cláudio Almir. Ética e educação. *In*: TORRES, João Carlos Brum (org.). **Manual de ética: questões de ética teórica e aplicada**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 470-488.

CELLARD, André. A análise documental. *In*: POUPART, Jean *et al.* (org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Tradução: Ana Cristina Nasser. Rio de Janeiro: Vozes, 2012. p. 295-316.

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. Santos Pereira. **Políticas educacionais de redução da violência: mediação do conflito escolar**. São Paulo: Editora Biruta, 2002.

CHRISPINO, Álvaro. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: avaliação e políticas públicas em educação**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 54, p. 11-28, jan./mar. 2007. <https://doi.org/10.1590/S0104-40362007000100002>

CHRISPINO, Álvaro; CHRISPINO, Raquel. Santos Pereira. **A mediação do conflito escolar**. São Paulo: Biruta, 2011.

COSTA, Alessandra Simão da. **O sistema de proteção escolar e comunitária do estado de São Paulo: o entendimento do professor mediador escolar e comunitário sobre suas práticas funcionais**. 2016. 248 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2016. Disponível em:
http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/NOVE_025af81e4ff7ae00f736268035bd5a4d.
 Acesso em: 18 out. 2022.

ESTEVEES, Júlio. Éticas deontológicas: a ética kantiana. *In*: TORRES, João Carlos Brum (org.). **Manual de ética**: questões de ética teórica e aplicada. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 169-186.

FOUCAULT, Michel. **A hermenêutica do sujeito**. Tradução: Márcio Alves da Fonseca e Selma Tannus Muchail. 3. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização**: leitura do mundo, leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FRIEDMAN, Maurice. **Martin Buber's life and work**. New York: Dutton, 1988.

GADOTTI, Moacir. **Educação e poder**: introdução à pedagogia do conflito. 9. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

GALINO, Luciano. **Dicionário de sociologia**. Tradução: José Maria de Almeida. São Paulo: Paulus, 2005.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A pedagogia**: teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2010.

GUILLOT, Gérard. **O resgate da autoridade em educação**. Tradução: Patrícia Chittoni Ramos Reuillard. Porto Alegre: Artmed, 2008.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **Princípios da filosofia do direito**. Tradução: Orlando Vitorino. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

HERNÁNDEZ, Manuel De Armas. La mediación en la resolución de conflictos. **Educación**, Barcelona, n. 32, p. 125-136, 2003.

HOBBS, Thomas. **Do cidadão**. São Paulo: Martin Claret, 2006.

HOBBS, Thomas. **O leviatã**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

HOUAISS, Antônio. **Grande dicionário Houaiss**. [S. l.]: Moderna, 2019. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 6 abr. 2019.

HOUAISS, Antônio. **Grande dicionário Houaiss**. [S. l.]: Moderna, 2020. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 14 out. 2020.

HOUAISS, Antônio. **Grande dicionário Houaiss**. [S. l.]: Moderna, 2024. Disponível em: <https://houaiss.uol.com.br/>. Acesso em: 7 ago. 2024.

JARES, Xesús. **Educação e conflito**: guia de educação para a convivência. Porto: Asa, 2002.

JARES, Xesús. **Educar para a paz em tempos difíceis**. São Paulo: Palas Athena, 2007.

JARES, Xesús. El lugar del conflicto en la organización escolar. Revista **Iberoamericana de Educación**, Madrid, n. 15, p. 53-73, set./dez. 1997. <https://doi.org/10.35362/rie1501121>

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. **Escritos de filosofia II: ética e cultura**. São Paulo: Loyola, 1993.

LIMA VAZ, Henrique Cláudio de. **Escritos de filosofia IV: ética filosófica 1**. São Paulo: Loyola, 1999.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MANACORDA, Mario Alighiero. **História da educação**: da antiguidade aos nossos dias. Tradução: Gaetano Lo Monaco. São Paulo: Cortez, 2010.

MARCONDES, Danilo. **Textos básicos de ética**. Rio de Janeiro: Zahar, 2007.

MENDONÇA, Kátia. Deus e o Diabo nos detalhes: a ética em Buber e Adorno. **Lua Nova**, São Paulo, n. 62, p. 114-129, 2004. <https://doi.org/10.1590/S0102-64452003000300007>

MIRANDA, Edileuza Donizete Rocha. **Professor mediador escolar e comunitário (PMEC)**: problematizando as consideradas boas práticas. 2016. 132 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Oeste Paulista, Presidente Prudente, 2016. Disponível em: <http://bdtd.unoeste.br:8080/jspui/handle/jspui/1003>. Acesso em: 18 out. 2022.

MORGAN, W. John; GUILHERME, Alexandre Anselmo. **Buber e educação**: diálogo como resolução de conflitos. Porto Alegre: ediPUCRS, 2023.

NAHRA, Cinara. O consequencialismo. In: TORRES, João Carlos Brum (org.). **Manual de ética**: questões de ética teórica e aplicada. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 187-202.

OLIVEIRA, Manoel Messias de. **Contribuições de Martin Buber, Gabriel Marcel e Emmanuel Mounier no processo de humanização do ambiente educacional no ensino médio da cidade de Uberlândia**. 2019. 266 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2019.

OLIVEIRA, Cláudia Maria Rocha de; MELO, Edvaldo Antônio de. Ética e educação em Lima Vaz. **Conjectura**: filosofia e educação, Caxias do Sul, v. 23, n. spe2, p. 207-222, 2018. <https://doi.org/10.18226/21784612.V23.ESPECIAL.9>

ORTIZ, Renato. Notas sobre a recepção de Pierre Bourdieu no Brasil. **Sociologia & Antropologia**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 5, p. 11-32, jun. 2013.

<https://doi.org/10.1590/2238-38752013v353>

PARLEVLIET, Michelle. Rethinking conflict transformation from a human rights perspective. In: DUDOUET, Véronique; SCHMELZLE, Beatrix (org.). **Human rights and conflict transformation: the challenges of just peace**. Berlim: Berghof Research Center, 2010. p. 19-42.

PARREIRA, Gizele Geralda. **Martin Buber e o sentido da educação**. Goiânia: IFG, 2016.

PAVIANI, Jayme; SANGALLI, Idalgo José. Ética das virtudes. In: TORRES, João Carlos Brum (org.). **Manual de ética: questões de ética teórica e aplicada**. Petrópolis: Vozes, 2014. p. 153-168.

QUEIROZ, Marta Eksten de Souza; WEINBERG, Regina. Prefácio do tradutor. In: BUBER, Martin. **Do diálogo e do dialógico**. São Paulo: Perspectiva, 1982. p. 7-10.

QUERETTE, Suzana Cortez Moraes. **Diálogo e educação: estudo comparativo sobre o conceito de diálogo no pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire e de Martin Buber**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4568>. Acesso em: 12 jun. 2024

RAIC, Daniele Farias Freire. **Nas tramas da pedagogicidade, a emergência do pedagogo-bricoleur**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015.

RODRIGUES, Valter Ferreira. Aportes vazianos para uma Filosofia da Educação: crise e conflitos éticos como princípios para uma experiência de renovação. **Annals**, Belo Horizonte, v. 2, n. 2, p. 45-63, 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio, ou Da Educação**. Tradução: Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

SANTOS, Rudinei Borges. A educação como preparação para o sentido de comunidade em Martin Buber. **Revista Apoena**, Belém, v. 2, n. 4, p. 36-54, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18542/apoena.v2i4.11527>. Disponível em: <https://periodicos.ufpa.br/index.php/apoena/article/viewFile/11527/7941>. Acesso em: 27 ago. 2023

SÃO PAULO (Estado). **Resolução SE 19, de 12 de fevereiro de 2010**. Institui o Sistema de Proteção Escolar na rede estadual de ensino de São Paulo. São Paulo, 12 fev. 2010. Disponível em: http://siau.edunet.sp.gov.br/ItemLise/arquivos/19_10.HTM. Acesso em: 13 abr. 2019.

SCOTUZZI, Claudia Aparecida Sorgon. **O sistema de proteção escolar da SEESP e o professor mediador nesse contexto: análise de uma política pública**

de prevenção de violência nas escolas. 2012. 211 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2012. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_a8949bd6d82292c8e358ff48cf2e61fd. Acesso em: 18 out. 2020.

SERRES, Michel. **O terceiro instruído**. Tradução: Serafim Ferreira. Lisboa: Instituto Piaget, 1993.

SOUZA, Janderson Vieira de. **A identidade profissional do professor de matemática frente aos Ciclos de Formação e Desenvolvimento Humano do município de Goiânia à luz da Etnomatemática**. 2009. 79 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Exatas e da Terra) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/handle/tde/578>. Acesso em: 18 out. 2022.

SOUZA, Vitor Chaves de. A religião do encontro: a ética de Martin Buber. **Theos: revista de reflexão teológica**, Campinas, v. 6, n. 2, p. 45-60, 2011.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. As conflitualidades como um problema sociológico contemporâneo. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 1, n. 1, p. 10-13, jan./jun. 1999.

TORRES, João Carlos Brum (org.). **Manual de ética: questões de ética teórica e aplicada**. Petrópolis: Vozes; Caxias do Sul: Educ; Rio de Janeiro: BNDES, 2014.

UPRIMNY, Rodrigo. **Orden democrático y manejo de conflictos**. Bogotá: Viva la Ciudadanía, 2001.

VALLS, Álvaro Luiz Montenegro. **O que é ética**. São Paulo: Brasiliense, 1994.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Ética**. Tradução de João Dell'Anna. 12. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. Introdução e notas. In: BUBER, Martin. **Eu e Tu**. 10. ed. São Paulo: Centauro, 1974. p. 11-30.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. **Martin Buber: cumplicidade e diálogo**. Bauru: EDUSC, 2003.

VON ZUBEN, Newton Aquiles. A questão do inter-humano: uma releitura de *Eu e Tu* de Martin Buber. **Síntese**, Belo Horizonte, v. 35, n. 111, p. 87-110, 2008. <https://doi.org/10.20911/21769389v35n111p87-110/2008>

Anexo

Anexo 01 – análise preliminar dos documentos

Documentos em análise	Contexto	Autoria	Autenticidade e confiabilidade	Natureza do texto	Conceitos-chave e lógica interna
Livros de Advertência de fevereiro a julho de 2019	Registros produzidos no ano de 2019, sob governo Federal, em seu primeiro mandato como presidente, após 28 anos como deputado federal: Jair Messias Bolsonaro (PSL); sob o governo estadual em seu primeiro mandato político: o empresário Romeu Zema Neto (Novo); e municipal, em seu segundo mandato, não consecutivo: o empresário Marcos Coelho de Carvalho (MDB). Ano de implementação da BNCC. Elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais com vistas a BNCC.	-Diretor/a -Vice-diretor/a -Supervisor/a -Secretário/a - Pais e/ ou responsáveis Embora conste a assinatura dos supracitados, nem sempre a autoria pode ser atribuída aos pais e/ ou responsáveis.	Documento previsto no Regimento Escolar (2018), aprovado pelo colegiado escolar e pela 40ª SRE. Autenticidade é verificada pela assinatura do/a diretor/a em todas as páginas. Ao término de cada registro o relator e os envolvidos assinam dando ciência	Normativa, e prescritiva Relato de fatos ocorridos normativos e prescritivo	Disciplina, orientação, responsável, direitos, deveres, orientação, acompanhamento, ciência, comprometimento e comportamento
Atas de conselho de classe	Ano de implementação da BNCC. Elaboração do Currículo Referência de Minas Gerais com vistas a BNCC.	Supervisora	Atas assinadas por todos os participantes citados no texto	Normativa, e prescritiva Relato de fatos ocorridos normativos e prescritivo Documento oficial para informar acerca das discussões e encaminhamentos.	Orientação, estabelecer medidas, diagnóstico, aprendizagem, resultados, discussão e aprovação.
Projeto Político Pedagógico	Segundo a pesquisa, <i>Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil</i> (ISBN 978-85-240-4513-4), feita pelo IBGE, pela primeira vez, estudantes negros são maioria no ensino superior. Ano de institucionalização do Programa Nacional das Escolas Cívico-Militares.	Faz parte da elaboração o conceito de gestão democrática. Comunidade escolar	Assinatura do Colegiado Escolar; direção, inspeção e protocolo na Superintendência Regional de Ensino retificando o documento	Intencionalidades, orientador, consenso provisório, concepções de educação	Identificação da entidade, caracterização da entidade, concepção de educação princípios, objetivos, diretrizes, política de projetos, avaliação, análise de resultados, descrição de funções, programa de convivência democrática, destinação de recursos e ações para melhoria.
Regimento escolar	Publicação dos resultados do Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (Pisa)	Secretaria Estadual de Educação; Superintendência Regional de Ensino e Colegiado Escolar	Assinatura do Colegiado Escolar; direção, inspeção e protocolo na Superintendência Regional de Ensino retificando o documento	Normativo e prescritivo	Direitos, deveres, prevenção, encaminhamentos, penalidades

Fonte: Autor (2019) com base em Cellard (2008).