

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO MULTIDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS – PPGESA**

RAONI MACEDO BORIES

**OS CÍRCULOS E AS PONTES: PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS
DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CULTURA DE PAZ NO CASE PETROLINA**

**JUAZEIRO-BA
2022**



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA – UNEB
DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS HUMANAS – DCH-III
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO MESTRADO MULTIDISCIPLINAR EM
EDUCAÇÃO, CULTURA E TERRITÓRIOS SEMIÁRIDOS – PPGESA**

Raoni Macedo Bories

**OS CÍRCULOS E AS PONTES: PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS
DE UMA EDUCAÇÃO PARA A CULTURA DE PAZ NO CASE PETROLINA**

Dissertação apresentada ao Departamento de Ciências Humanas, Universidade do Estado da Bahia, *Campus* III, para obtenção do título de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos.

Linha de Pesquisa: Educação, Comunicação e Interculturalidade

Orientador: Prof. Dr. João José de Santana Borges

JUAZEIRO-BA
2022

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
por Regivaldo José da Silva/CRB-5-1169

B734c Bories, Raoni Macedo

Os círculos e as pontes: perspectivas teórico-epistemológicas de uma educação para a cultura de paz no CASE Petrolina / Raoni Macedo Bories. Juazeiro-BA, 2022. 138 fls.: il.

Orientador (a): Prof. Dr. João José de Santana Borges.

Inclui Referências.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas DCH-III. Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, Campus III. 2022.

1. Cultura de paz. 2. Saúde mental. 3. Educação – Não violência. 4. Corporeidade. 5. Intersubjetividade. 6. Dialogicidade. I. Borges, João José de Santana. II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Ciências Humanas DCH-III. III. Título.

CDD: 370.1960981

FOLHA DE APROVAÇÃO
"OS CÍRCULOS E AS PONTES: PERSPECTIVAS TEÓRICO-EPISTEMOLÓGICAS DE UMA
EDUCAÇÃO PARA A CULTURA DE PAZ NO CASE PETROLINA"

RAONI MACEDO BORIES

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos – PPGESA, em 12 de julho de 2022, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos pela Universidade do Estado da Bahia, conforme avaliação da Banca Examinadora:



Professor Dr. JOÃO JOSÉ DE SANTANA BORGES (Orientador)

Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Doutorado em Ciências Sociais

Universidade Federal da Bahia –

UFBA

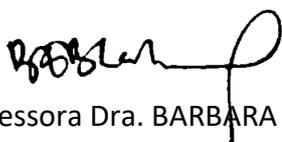


Professor Dr. NICOLA ANDRIAN (Examinador

Interno) Doutorado em Educação e

Contemporaneidade Universidade do Estado da

Bahia – UNEB



Professora Dra. BARBARA ELEONORA BEZERRA CABRAL (Examinadora Externa)

Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF

Doutorado em Psicologia

Universidade Federal do Espírito Santo – UFES

RESUMO

Esta dissertação estabelece as bases teórico-epistemológicas para desenvolver a compreensão do que vem a ser uma educação para a Cultura de Paz no percurso de trocas intersubjetivas em círculos dialógicos realizados com jovens em privação de liberdade, internos do Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE), unidade da Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase) em Petrolina. Esses círculos são inspirados em metodologias participativas da abordagem conhecida como Justiça Restaurativa, já implementadas no lócus de pesquisa e adaptada como objeto/projeto de intervenção dentro dos conceitos da Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica (PAIS), de André Morin, como intervenção realizada pelo pesquisador. Por seu potencial transdisciplinar, optou-se por uma articulação dentro dos paradigmas de corporeidade, trazendo referenciais teóricos como o conhecimento pelo corpo de Pierre Bourdieu, antropologia das emoções e sociologia do corpo de David Le Breton, e os modos somáticos de atenção de Thomas Csordas. Também apresenta contribuições da perspectiva freiriana e um olhar sobre as instituições totalitárias tendo como base os conceitos de Goffman e Foucault. Busca situar a educação para Cultura de Paz na perspectiva dos direitos humanos multiculturais de Boaventura de Sousa Santos. O yoga será tratado como uma metodologia que, ao trabalhar com o corpo e a mente, insere o indivíduo em um contexto dialógico onde valores como a empatia, a solidariedade, a compaixão e o afeto podem ser trabalhados junto aos participantes, tendo como objetivo a construção de uma sociedade inclinada para a paz, para o diálogo e para o respeito ao que o outro tem a dizer.

Palavras-chave: Cultura de Paz. Educação. Corporeidade. Pesquisa-ação.

ABSTRACT

This dissertation establishes as theoretical-epistemological bases to develop an understanding of what an education for a culture of peace is in the course of intersubjective exchanges in intersubjective circles carried out with young people deprived of liberty, inmates of the Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE), a unit of the Fundação de Atendimento Socioeducativo (Funase) in Petrolina. These circles are inspired by participatory methodologies in Restorative Justice, already implemented in the research locus and adapted as an object/project of intervention within the concepts of André Morin's Systemic and Integral Research-Action. Due to its transdisciplinary potential, an articulation within the corporeity paradigms was chosen, using theoretical references such as Pierre Bourdieu's perspective of the body, David Le Breton's anthropology of emotions and sociology of the body, and Thomas Csordas' somatic modes of attention. It also presents contributions from Paulo Freire's perspective and a look at totalitarian institutions based on the concepts of Goffman and Foucault. It seeks to situate education for the Culture of Peace in the perspective of the multicultural human rights of Boaventura de Sousa Santos. Yoga will be approached as a methodology that, when working with the body and mind, inserts the individual in a dialogic context such as empathy, solidarity, compassion and affection that can be managed with the participants, aiming the construction of a society inclined towards peace, dialogue and respect for what the other has to say.

Keywords: Culture of Peace. Education. Corporeity. Action Research.

Sumário

INTRODUÇÃO.....	8
Inquietações movediças.....	9
Preâmbulos para um certo campo.....	10
Um desvio de trajetória.....	12
O reconhecimento de campo.....	13
O círculo de construção de paz em prática.....	15
Um problema de pesquisa se desenha.....	18
CAPÍTULO 1.....	21
1.1 Diretrizes para uma certa cultura de paz.....	21
1.2 A formação de um base teórico-metodológica.....	32
1.3 Uma lente crítica à educação para Cultura de Paz na PAIS.....	33
1.4 Um sistema que se abre a corporeidade.....	34
1.5 A Cultura de Paz em sua concepção multicultural.....	35
1.6 Sobre procedimentos e ferramentas.....	36
CAPÍTULO 2.....	37
2.1 A Cultura de Paz no interior de um certo Estado.....	37
2.1.1. A Justiça Restaurativa (JR) e a sua contribuição à Cultura da Paz.....	43
2.1.2. Uma proposta de metodologia para a Justiça Restaurativa: trabalho com os círculos de paz e com a comunicação não-violenta.....	53
2.2 Apre(e)nder pelo corpo por meio dos afetos.....	75
CAPÍTULO 3.....	77
3.1 O yoga como ação prática para o desvelamento da paz.....	77
3.2 Deixar-se expressar um campo para a cultura de paz.....	80
3.3 Reflexão sobre possíveis aspectos descondicionantes da violência simbólica e física...89	89
CAPÍTULO 4.....	90
4.1 Confluências entre a PAIS, yoga e práticas restaurativas.....	90
4.2 Transformação <i>versus</i> Conservação.....	100
4.2.1. A instituição totalitária de Goffman e as relações de poder na instituição prisional sob a ótica de Foucault.....	113
CAPÍTULO 5.....	122
5.1 Modos somáticos de atenção para análise futura.....	122
CONCLUSÃO.....	126
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	127

INTRODUÇÃO

Pensar a educação como uma maneira de transformar o mundo é também compreendê-la na produção de sistemas de práticas e saberes capazes de inscrever nos corpos emoções, gestos e linguagens que materializam interdições convenientes a preservação de estruturas opressoras de poder, ou de uma ordem social capaz de conservar estruturas estruturantes dos jogos de dominação (BOURDIEU, 2001; LE BRETON, 2009; GIROUX, 1983).

Ora, o poder simbólico, aquele que do qual não nos apercebemos, e está em constante escritura nos corpos em dada ordem e espaço social, é revelado como uma produção não necessariamente negativa, mas que prescinde de uma compreensão mais ampla e criativa de subjetividades sempre corpóreas, que se deslocam por territórios simbólicos e geográficos outros que não aqueles conformados pela repetição e fixação de representações e jogos de dominação a serviço de grupos sociais dominantes (BOURDIEU, 1998).

Portanto, uma inquietação parece ter sempre, com toda a problemática que essa palavra pode sugerir, me atravessado quanto aos questionamentos sobre a ordem instituída das coisas. Como um palco em que desenrolam os dramas e tensionamentos que parecem criar conflitos, ambiguidades e a (re)ações dos sujeitos, o mundo apresenta-se a certas pessoas tal qual um enigma esfíngico, em constante interpelação, em atmosferas densas prestes engolfar quem percebe um certo estado de coisas diferente do que poderia ser.

Não seria de menor tragicidade constatar que somos inevitavelmente devorados, aqui e ali, pois parece não haver outra saída senão nos conformar com essa dança de poderes e códigos condicionantes, que exigem que as coreografemos sem que sejamos jogados ao iminente fracasso que a sociedade reserva em sua violência inaugural deitada sobre a estruturas.

Inquietações movediças

Fiz passagens pelo mundo corporativo e sua lógica utilitária instituída pelo capitalismo, incorporado nas rotinas empresariais em que me fiz cúmplice, (e que nos fazemos sem exatamente saber, como uma espécie de sonambulismo imanente dos seres sociais) até de participar como mão-de-obra terceiro mundista nos países europeus, e por fim chegando novamente ao nordeste brasileiro, com uma racionalidade instrumental ainda inculcada. Aqui comungava primeiramente, de um bom mocismo caridoso em associações voltadas a ação social, e por fim, pude manejar, pelo efeito curativo da teoria (hooks, 2017) um desvio para o olhar solidário e para a complexidade que os contextos exigem em sua constelada trama de jogos histórico-culturais e de sujeitos sensíveis que percebem o mundo dentro e fora de infinitas possibilidades de saber, conhecimento e ação.

É viajando pela teoria que começam a se desdobrar, para mim, em fortes *insights*, os impactos da colonização e como ela estabelece “as formas de produção de conhecimento dos colonizados, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (QUIJANO, 2005, p. 121). O investimento desse sistema-mundo, em seus eixos patriarcal, racista e capitalista, produzem nossas estruturas e esquemas sociocognitivos que configuram ordens reprodutoras de dominações e misérias seculares, impingidas sobre os corpos, desenhada dentro da materialidade manifesta nas e pelas estruturas (BOURDIEU, 2001).

Incorporamos perspectivas coloniais e opressoras que vão se manifestando nos aparelhos burocráticos do Estado e suas instituições, exercendo por meio de práticas e saberes empreendidos desde a infância, e, sobretudo, nos ambientes educacionais e familiares. São nesses campos que começam a serem instituídas as visões e divisões que modelam a ordem social, performadas no discurso e nas ações práticas incorporadas, subsumidas das próprias instituições (BOURDIEU, 2001). A diferença é colocada em termos de homem/mulher, rico/pobre, branco/preto, heterossexual/homossexual etc., e delineada conforme hierarquias e heranças de capital simbólico que animam os jogos de dominação (BOURDIEU, 1998).

Por esse motivo, defendo, nesta pesquisa, que, para que a cultura da paz seja promovida, estratégias e métodos que a viabilizem são importantes. Eles devem prezar por formas a partir da qual o diálogo pode ser mobilizado para combater a violência estrutural. Portanto, proponho o trabalho com a comunicação não-violenta de Rosenberg, com a perspectiva freiriana de diálogo, com a justiça restaurativa e com o yoga, uma vez que estimulam a conversa, a troca e o compartilhamento de ideias, perspectivas de valores de uma maneira democrática, empática e respeitosa.

Ser um corpo em meio a outros é me deixar afetar e ser afetado por eles, tomando um distanciamento que, como elaborado acima, parece-me a canção de uma vida. As comunicações que os corpos exercem em seus múltiplos contatos (LE BRETON, 2009) deixam-se transluzir a mim que essas estruturas acabam escapando a uma normalidade mais ou menos eminente e iminente. Particularmente, exercer o poder e o controle sobre os corpos por meio de categorias, classificações e ações práticas instituídas (um árduo trabalho de fragmentação) em qualquer ambiente social, demonstra um senso de injustiça e de qualquer ausência de equanimidade, valores e crenças republicanos reservados, como historicamente sabido, às classes burguesas e não à totalidade de um povo.

Esse estado de coisas torna-se ainda mais embaraçoso quando em decorrência da educação, em seu sentido lato, que se constrói na cotidianidade dos gestos e palavras trocadas, em transações afetivas em que as emoções e o sentimento, a dor e o sofrimento são magnetizados para inscrever nos corpos uma determinada ordem dominante às custas da emancipação ou liberdade efetiva de sujeitos dominados (LE BRETON, 2009; BOURDIEU, 2001).

Preâmbulos para um certo campo

Quando mundo, o meu mundo para mim mesmo, e que constitui a potencialidade de minha própria existência, em que se dá o tensionamento dessa mesma ordem a qual não consigo igualmente escapar (MERLEAU-PONTY, 2018; BOURDIEU, 2001; CSORDAS 2008), fui convidado a assumir o trabalho voluntário exercido por uma estudante de psicologia italiana em intercâmbio entre a

Universidade de Padova (UNIPD) e a Universidade do Estado da Bahia (UNEB)¹. Ela conduzia algumas práticas clínicas e outras integrativas e complementares, como o yoga, junto a um grupo de adolescentes com transtorno de personalidade no Centro de Atendimento Psicossocial da Infância e Adolescência (CAPSi), em Juazeiro, Bahia.

Em decorrência das práticas de yoga que já experimentava com meu amigo, professor e orientador João José de Santana Borges, decidi dar continuidade a esse projeto juntamente aos adolescentes do CAPSi. Contudo, na falta de uma formação como psicólogo e da necessidade de os jovens em atendimento psicossocial elaborarem o sofrimento psicológico por meio de outras dinâmicas dialógicas, descobri um material que reunia práticas restaurativas, que vem a ser uma série de atividades e exercícios compilados em um tomo chamado Guia de Práticas Circulares (2011), elaborados dentro da abordagem conhecida como Justiça Restaurativa (JR), sobre a qual descreverei mais adiante no capítulo teórico-epistemológico, e a qual fui introduzido por Borges em uma das disciplinas como aluno especial da UNEB nos idos de 2018.

Em resumo, essas práticas buscam por meio de um desenho circular, como em uma roda de conversa inspirada em tecnologias ancestrais, estimular seus integrantes a construir diálogos que revelem as dimensões mais amplas e sistêmicas (sociais, familiares e relacionais) de seus conflitos e competências socioafetivas, contribuindo para uma Cultura de Paz, que estaria fundamentada nos princípios da não violência.

Com as práticas de yoga ao início dos “círculos de construção de paz”, eu buscava incentivar uma maior consciência das disposições de corpo como fisiologia, emoções, pensamentos e estados de humor. No curso das trocas intersubjetivas promovidas pelo círculo, pude progressivamente constatar, de fato, que algumas dinâmicas sugeridas pelo guia se demonstraram efetivas para uma elaboração das experiências de vida daqueles adolescentes, fazendo com que alguns círculos durassem quase três horas pelo montante de relatos impregnados de aspectos sociais relacionados a opressões de raça, gênero, sexualidade e classe – muitos deles

¹ O intercâmbio se refere mais precisamente ao estágio profissionalizante dentro do sistema italiano de pós-graduação em Psicologia, neste caso realizado por meio do projeto social denominado “Progetto Bea”, da Associação EnARS de Padova, em colaboração com a Universidade de Padova, Itália.

experenciados na escola e no seio familiar – pareciam estar associados à depressão e à ideação suicida.

O compromisso e assiduidade de um grupo de sete adolescentes ao longo de três meses, fez com que eu me entusiasmasse em tornar daquele trabalho voluntário uma pesquisa que aprofundasse as práticas corporais do yoga em conjunção com as trocas intersubjetivas do grupo, desvelando a esses indivíduos, um certo estado de relações de opressão que, se não causam o sofrimento psicológico, certamente pareciam contribuir com ele.

O que se mostrou, contudo, foi a incapacidade de dar continuidade a qualquer pesquisa naquela instituição e tampouco ao trabalho voluntário. Essa mesma ordem estruturada de dominações e dela estruturante, impressa nos aparelhos burocráticos e em figuras que parecem servir como porta-vozes desses espaços sociais, assimilando seus esquemas e hábitos hierárquicos (BOURDIEU, 2001), parecia interditar a continuidade de um projeto, seja voluntário ou acadêmico, que vinha a ser proveitoso e bem aceito pelos jovens em atendimento, à psicóloga responsável por supervisionar as práticas e a outros servidores.

Um desvio de trajetória

Apesar da frustração por não conseguir realizar os intentos pretendidos, passo ampliar os saberes e conhecimentos acerca da JR, o que me abre a alguns caminhos que levam a conhecer a coordenadora do Núcleo de Justiça Restaurativa da Funase, a Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado de Pernambuco, com sede no Recife. A fundação tem como principal objetivo atender jovens em conflito com a lei por meio de medidas educativas, tendo algumas unidades espalhadas por diversos municípios de Pernambuco, inclusive Petrolina, onde morava à época.

Após conversarmos algumas vezes para entender nossos referenciais acerca da abordagem, demonstro interesse em conduzir um trabalho voluntário semelhante ao que realizava no CAPSi, conduzindo práticas de yoga e círculos de construção de paz no intuito também de transformar essa incursão em uma pesquisa mais aprofundada sobre as trocas intersubjetivas decorrentes dos círculos dialógicos.

Ao notar abertura de minha interlocutora e a sugestão de alguns nomes por parte dela, com os quais eu pudesse entrar em contato e fazer uma visita de campo, começo então um périplo para conhecer as dependências e conseqüentemente os primeiros agentes do ambiente socioeducativo em Petrolina.

O reconhecimento de campo

A primeira visita é realizada ao Centro de Internação Provisória (CENIP), unidade de internação provisória em que os jovens infratores permanecem até 45 dias esperando pela decisão judicial sobre que tipo de medida socioeducativa terão de cumprir. Lá me encontro com o socioeducador responsável por coordenar aquela unidade, e que começa a me explicar um pouco da superestrutura da Funase em Petrolina, detalhando que após a decisão judicial, os jovens em conflito com a lei podem ser encaminhados à Casa de Semiliberdade (CASEM), em que permanecem em atividades socioeducativas durante o dia e podendo retornar a suas famílias ao fim do expediente do estabelecimento, ou podem ser direcionados ao Centro de Atendimento Socioeducativo, em que permanecem em privação de liberdade integral.

O socioeducador me faz um relato descritivo dos adolescentes que passam por lá, e começa, então, a arguir sobre o que pretendo ali, olhando com certa desconfiança. Explico meus intentos de realizar um trabalho voluntário com práticas de yoga e a condução dos círculos restaurativos sob a metodologia sugerida pelo Guia de Práticas Circulares, além também de deixar claro minhas intenções em pesquisar pela UNEB as interações daí decorrentes, que me levaram ao contato com magistrados e o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia para que todos os procedimentos legais fossem tomados devido ser esta uma pesquisa conduzida com a participação de seres humanos menores de idade.

Ele parece se solidarizar, adiantando que o CASE, talvez, seja um local mais adequado para as duas propostas, visto a permanência em tempo integral dos adolescentes internos naquela unidade, e o andamento de alguns círculos restaurativos conduzidos por ele mesmo, que havia sido capacitado pelo Núcleo de Justiça Restaurativa da Funase. O socioeducador me convida para acompanhar a condução de um círculo realizado por ele no CASE a uns dois dias de nosso encontro,

e pede que me encaminhe ao CASE naquele momento para conversar com a coordenadora sobre minhas propostas.

Solicito um carro pelo aplicativo, a unidade de internação dos adolescentes não é muito longe dali. Chego ao local e tenho a primeira impressão do prédio. É grande e localizado em uma área relativamente nobre e ainda em processo de gentrificação dentro da cidade, com muitas casas novas e construções ao redor. Há cachorros e cavalos nas imediações e a pintura do estabelecimento, cujos muros se estendem por metade de um quarteirão, está desbotada em um azul-bebê com o logo da Funase serigrafado de modo assimétrico em sua parede. Noto uma torre na extremidade esquerda, que se assemelha a um posto de vigilância, mas não há ninguém lá, e parece não haver há algum tempo - se é que houve algum dia.

Aciono a campainha e me convidam a entrar. Vejo uma área com jardim, muito bem cuidado e com alguns elementos decorativos. Acho curioso ver alguma beleza ali dentro, e sou questionado pela descontinuidade das expectativas de minha imaginação sobre o local. Dirijo-me a recepção, onde sou medido de cima a baixo. Anuncio o motivo de minha presença, que estava ali para conversar com a coordenadora a pretexto da recomendação do socioeducador do CENIP.

Pedem-me para aguardar, e a espera vai se mostrando longa e enfadonha. A atmosfera, contudo, não é pesada. Noto a presença de alguns adolescentes transitando pela recepção e imediações das instalações preliminares do CASE. Digo preliminares porque ainda esperava ver os espaços ocupados ali dentro por eles. Esses jovens estão tranquilos e curiosos, o olhar deles é certamente menos inquisitivo do que o da recepcionista e de outros agentes socioeducativos que perambulavam por ali.

A coordenadora finalmente chega. É uma mulher de presença leve, mas firme. Sua voz é fina e sua postura aberta em relação a minha presença no local. Ao me fitar, porém, nota que estou de bermuda e vê nisso um impedimento para que eu entre derradeiramente no prédio, já que meus trajes ferem as normas e protocolos de comportamento e costumes em órgãos públicos.

Combinamos, então, de conversar no mesmo dia em que o socioeducador do CENIP conduziria um círculo restaurativo, na quinta-feira seguinte.

O círculo de construção de paz em prática

Chego no dia e hora marcados, agora vestido em calças, para acompanhar primeiramente a condução do círculo e depois conversar com a coordenadora da unidade para eu lhe explicar as propostas e dar prosseguimento, esperançosamente, ao voluntariado e à pesquisa.

Começo a adentrar os recintos da instituição. Está tudo bem arrumado, parece haver bastante espaço e salas em que imagino funcionar os atendimentos individuais com os adolescentes, seja da assistência social, psicológico ou médico.

E o CASE em Petrolina acolhe somente jovens do sexo masculino. Ao ser introduzido ao espaço onde estão seus alojamentos, percebo que não havia somente agentes socioeducativos, mas também policiais penais. Os alojamentos comportam no máximo até 4 internos: mesmo assim as dimensões dos quartos são bem diminutas para esse número, e os cômodos possuem grades em sua entrada. Recordam, na verdade, celas do sistema prisional, e em uma delas estava trancado um jovem recluso debruçado, trazendo a lembrança de cenas que só experimentamos pela TV em penitenciárias. O átrio do alojamento é totalmente engradado, possivelmente para prevenir qualquer possibilidade de fuga.

O interior das dependências mais reclusas desses jovens é bem diferente daquele que presenciei ao ser encaminhado ao espaço onde se daria o círculo de construção de paz pelo facilitador do CENIP. Após a sala da coordenação, o primeiro recinto que se encontra ao passar para o perímetro onde ficam os internos, há um vasto pátio em que se pode avistar muitos jovens conversando ou jogando futebol. Em frente ao pátio, é possível notar um corredor cheio de salas de aula, onde eles dão continuidade ao ensino formal em um esquema de aprendizagem mista pelas manhãs. Contudo, devido ao impacto da pandemia no sistema de educação, as aulas pareciam estar suspensas, e eles disponíveis para participar de círculos de diálogos naquele período do dia.

O círculo é realizado em uma sala com armários e cadeiras que pareciam novos. O ambiente está em boas condições. O socioeducador dispõe um tecido de TNT azul ao meio da sala e depois uma série objetos sobre o pano: uma girafa de pelúcia, um dicionário da língua portuguesa, livros infantis e didáticos, assim como

alguns emojis impressos e o Guia de Práticas Restaurativas, a mesma edição usada para guiar meus círculos no CAPSi de Juazeiro.

A coordenadora havia entrado na sala e faz uma breve apresentação aos adolescentes sobre mim, tratando-me por “professor”. Passa álcool em gel nas mãos de todos os presentes, que se encontram de máscara por conta da pandemia. Eu faço-me audível, em bom tom, e os adolescentes me olham com certa curiosidade e surpresa.

Depois de minha fala, o socioeducador instaura o círculo, contextualiza minha presença, e me convida a abrir com uma dinâmica, no caso, alguns exercícios de respiração e posturas moderadas do yoga, já que as roupas que visto não permitem a condução de movimentos mais amplos. Pergunto a eles como se sentem: alguns poucos dizem se sentir mais relaxados.

O facilitador então toma a condução do círculo, e segue-se a rodada de apresentações, conforme recomenda o desenho essencial do Guia de Práticas Circulares: todos os participantes dispostos em círculo com objetos de valor simbólico com foco ao centro, e um objeto de fala: àquele dia um coração rosa de pelúcia rendado nas bordas.

Posso, então, ouvir seus nomes pela primeira vez ainda que abafados pela máscara. Vêm a maioria de distritos ou cidades vizinhas a Petrolina, como Santa Maria da Boa Vista. Trajam, todos, bermudas. Alguns de camiseta regata, outros de camiseta com manga. A estética lembra muito a dos jovens de periferia, com suas correntes e bermudas largas. Muitos corpos tatuados, a maioria parece vir de uma matriz étnica afro-indígena. Apenas um jovem branco figurava entre eles.

O socioeducador continua sua condução e coloca um tema para diálogo, que vem a ser a "Verdade", tema desdobrado por um texto lido sobre sementes boas e ruins, reis e plebeus.

Ainda que o Guia de Práticas Circulares recomende não induzir o grupo, as falas do socioeducador pareciam querer direcionar a discussão no sentido de "falar a verdade para o juiz". Esse tipo de condução poderia ter sido melhor investigada ao final do círculo, mas não me ocorre. O argumento do facilitador é que ao ceder uma

"informação verdadeira", seja ela qual for, o juiz é capaz de abrandar a medida socioeducativa do adolescente em deliberação.

Curiosamente a postura do socioeducador reeintegra ao círculo uma dramaticidade que lembra a postura do juiz, e levanta a necessidade da "Verdade", colocando-a antes da escuta dos adolescentes ao tema, como um bem indispensável para o abrandamento da pena – isso poderia ser melhor investigado dentro de como se configura as tomadas de decisão por esse agente social, o juiz, em deliberar sobre as medidas aos adolescentes tidos como infratores.

Nosso agente socioeducativo passa o objeto da palavra, o coração de pelúcia rosa e rendado, para que os adolescentes comentem o conteúdo do texto lido. Muitos concordam, de fato, com a necessidade de falar a "Verdade", como se para concordar com o facilitador que preceituava como verdade mais uma solução que uma construção problematizante da origem de problemas que poderiam tê-los colocado ali. Seus corpos, contudo, demonstram tristeza, distração e alguma ansiedade com suas pernas inquietas.

Como estava no círculo, também tive que me pronunciar sobre a Verdade, e fui sincero: algumas vezes a verdade, seja ela o que for, me trouxe benefícios, outras vezes não. Enquanto isso, em algum momento do círculo, é possível ver coordenadora olhando de fora pelas frestas dos cobogós nas paredes da sala, fazendo-se notada, como quem vigia o que acontece dentro.

O tom do socioeducador, agora, parece ainda mais instigador do que vem a ser a Verdade. Sinto-me eu dessa vez também julgado. Um dos jovens que estava ao meu lado parecia ter uma presença mais perceptível que seus colegas, se pronuncia mais e concorda veementemente com o facilitador, que muda a atividade do círculo para, em dupla, os adolescentes fazerem um acróstico com a palavra VERDADE. Fico incumbido de ajudar esse jovem ao meu lado. O adolescente parece imerso em uma passividade proposital e espera que eu me pronuncie sobre as palavras que devem cruzar a majoritária "VERDADE". Apesar de alguns deles não saberem ler ou escrever, esse meu colega parece ser parcialmente letrado, pois demonstra pequenas dificuldades com a língua escrita.

Palavras como visão, dignidade, expressão etc. saem da palavra central: VERDADE.

Somos, destarte, convocados a nos reunir novamente todos em círculo, e o conteúdo das palavras começam a mostrar como a VERDADE pode ser algo muito complexo. Vinham palavras como medo, escolha, esperança... não apenas uma simples necessidade para a comuta de uma medida menos restritiva. Era como se eles tivessem compreendido o que é de fato a “Verdade” em sua complexidade sistêmica (PELIZZOLI, 2016).

Lentamente, o círculo vai se encerrando. Após a salva de palmas, alguns adolescentes vêm me dar cumprimentos com os punhos cerrados. Converso com o socioeducador tranquilamente, acompanhando seus passos vacilantes para fora da sala e ao longo do corredor (parece que seus pés apresentam algum tipo de deficiência congênita) me encaminho para conversar com a coordenadora.

Falo com ela de como foi tudo tranquilo e que fui bem acolhido. Combinamos o envio de um termo de adesão ao voluntariado para iniciar as atividades que viriam ser círculos restaurativos com práticas de yoga e também, conforme sugestão minha, exibições de filmes educativos sobre o universo socioafetivo dos jovens.

Um problema de pesquisa se desenha

Ter anuência dos agentes em que se daria meu lócus de pesquisa é, lógico, primordial. Enquanto cuido da burocracia necessária para assinar o termo de adesão ao voluntariado da Funase, um documento elaborado sob os trabalhos da assessoria técnica em gestão de pessoas da instituição, vou me familiarizando melhor com as diretrizes do órgão.

É nessa pesquisa preliminar que me deparo com o Projeto Político-Pedagógico da Funase, que subsidia as bases em que se devem ser elaborados os planos operativos das formas de atendimento em cada unidade espalhadas pelo Estado de Pernambuco. A fundação, aliás, está:

vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Social, Criança e Juventude, tem por finalidade promover, no âmbito estadual, a execução da política de atendimento aos adolescentes/jovens envolvidos ou autores de ato

infracional, com privação ou restrição de liberdade. Visa, além da sua responsabilização, à sua proteção integral e à garantia dos seus direitos fundamentais por meio de ações articuladas com outras instituições públicas e a sociedade civil organizada, nos termos do disposto nas leis do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (Sinase) e Estatuto da Criança e do Adolescente, e alterações (FUNASE, 2021).

É nesta propriedade do campo socioeducativo do Estado de Pernambuco em que se situa uma educação para cultura de paz como um “princípio norteador da socioeducação”. Essas informações vão me estimulando a pensar e compreender essa cultura de paz e como ela poderia ser construída por meio das interações em jogo nos círculos de diálogo, práticas de yoga, discussão sobre os filmes exibidos com temáticas socioafetivas e em outras trocas intersubjetivas que estão postas na intervenção como pesquisador e voluntário no CASE.

Nesta senda, o Capítulo I intenta, por meio das propriedades como leis e regulamentações, criar uma primeira caracterização do que é essa Cultura de Paz, utilizando as concepções bourdiebianas para a produção do campo jurídico em que elas se inserem, como a Justiça Restaurativa e também descrevendo as atividades conduzidas por mim conduzidas nos limites dessa abordagem. Abre-se também a discussão sobre a decolonialidade como perspectiva fundamental para situar a pesquisa, fazendo despontar posteriormente os indícios de um aporte teórico-metodológico que pretende conjugar a Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica (MORIN, 2008), em uma base crítica (GIROUX, 1983), com os paradigmas de corporeidade (BOURDIEU, 2001; LE BRETON, 2012; CSORDAS, 2008), e a concepção multicultural dos direitos humanos de Boaventura de Sousa Santos (2001), assim como algumas considerações sobre as ferramentas e procedimentos metodológicos que ensejam as reflexões teórico-epistemológicas sobre a educação para a Cultura de Paz no local de pesquisa.

No Capítulo II, busco situar a Cultura de Paz como um campo inscrito em instituição que reproduz de certo modo os esquemas do aparelho burocrático do Estado, esse por si só uma instância fundadora de violências simbólicas e físicas, ladeando o caminho da performance cultural, e suas implicações interacionais, e do conhecimento pelo corpo de Bourdieu e Le Breton. Contudo, tendo a causar uma reflexão que coloque um certo enfoque na ação prática inscrita no corpo e sua capacidade aprender por meio de interações sociocognitivas, situando as

metodologias do yoga e da JR dentro de alguns campos sociais, e trago a Comunicação Não-Violenta (CNV) como metodologia de grande importância para um contexto favorável a formação de uma Cultura de Paz.

Ao Capítulo III, incursiono por uma tentativa de compreender o que é paz dentro das ciências iogues, situando alguns conceitos da Cultura de Paz e outras disposições, crenças e valores que podem se correlacionar a partir dessa epistemologia com o que se institui dessa Cultura nos termos ocidentais, a partir do diálogo intercultural proposto pela concepção multicultural dos direitos humanos de Santos (2001).

O Capítulo IV expõe algumas confluências entre a PAIS, o yoga e as práticas restaurativa como metodologias embebidas e uma proposta crítica e na ação prática inscrita no corpo poderiam de alguma forma ativar descondicionamentos capazes de jogar luz sobre a estruturas que produzem a violência simbólica e física, buscando agregar a perspectiva do diálogo de Paulo Freire como uma perspectiva capaz de contribuir à construção de uma sociedade pacífica. Aqui Erving Goffman e Michel Foucault também são desdobrados para situar as problemáticas das instituições totalitárias e os poderes disciplinares.

Por fim, o Capítulo V desdobra o “modo somático de atenção” (CSORDAS, 2008) como uma base teórico-metodológica associada às classificações do significado de conjuntos de comunicações corporais situados no interior das relações intersubjetivas.

A não dedicação exclusiva à pesquisa, a organização necessária para realizar as entrevistas, horários desencontrados entre agenda do pesquisador e da instituição, além de problemas de saúde, outros comprometimentos com o programa de pós-graduação, e, sobretudo o impacto da pandemia no lócus de pesquisa (quando da infecção de quase metade da população juvenil em privação de liberdade), acabaram produzindo hiatos e dificultando a aplicação das entrevistas, coleta de relatos e tratamento de dados, o que acabou estimulando as discussões teóricas acerca das relações intersubjetivas para uma construção de um colchão epistemológico capaz de abrir caminho para análises futuras.

Além disso, em decorrência da intervenção e contato com e entre os jovens, assim como outros agentes socioeducativos da Funase em Petrolina, a necessidade de uma descrição em suas impressões e fatos, não menos subjetivos mas alicerçados também na realidade objetiva dos comportamentos, gestos, costumes, valores, crenças e discursos, dentro, então, do complexo universo em que trocas simbólicas e práticas remontam a um grupo social, comunidade que seja, o recorte analítico sugere ser esta também um pesquisa nos limites da antropologia social e da filosofia do corpo.

CAPÍTULO 1

1.1 Diretrizes para uma certa cultura de paz

Ao tentar entender como uma educação para a Cultura de Paz se constrói, ou se estabelece por meio de interações e práticas intersubjetivas em uma instituição socioeducativa, é bom ter em contrapartida a noção de que:

“A ação do Estado, o qual, nas sociedades diferenciadas, está apto a inculcar, de maneira universal, no âmbito de certa jurisdição territorial, um princípio comum de visão e divisão, ou seja, estruturas cognitivas e avaliativas idênticas ou semelhantes” (BOURDIEU, 2001, p. 210).

Aqui vamos adentrando um espaço social permeado por tensionamentos entre a totalidade de sistemas de dominação coloniais seculares, seus códigos e disposições dentro de um campo de lutas e violências simbólicas, além da capacidade de agência dos sujeitos envolvidos nos jogos de que pairam sobre e na Fundação de Atendimento Socioeducativo do Estado de Pernambuco, a Funase.

O Centro de Atendimento Socioeducativo, o CASE, está sob a jurisdição da Funase, e será referido aqui como o lócus da pesquisa, ou seu *topos*, onde os corpos

dos adolescentes e agentes socioeducativos circulam em relações e interações para a produção e reprodução do que se coloca como ressocialização dos sujeitos menores de 18 anos em conflito com a lei.

Esses “jovens infratores”, a como devem ser referidos nas linhas do que regulamenta o Estatuto da Criança e do Adolescente (2017), em algum momento macularam as interdições do que se condiciona nas disposições do campo jurídico, em que se pese: aquilo tido como um crime no sistema prisional, torna-se infração no sistema socioeducativo.

O CASE representa uma última etapa dentro desse marco regulatório, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), quando da verificação de uma prática infracional que deve ter medida socioeducativa cabível e executada por uma autoridade jurídica. As medidas se organizam de modo hierárquico que vai de a) advertência; b) obrigação de reparar o dano; c) prestação de serviços à comunidade; d) liberdade assistida; e) inserção em regime de semi-liberdade; f) internação em estabelecimento educacional (ECA, 1990).

Assim, o *corpus* da pesquisa são grupos de adolescentes em privação de liberdade que tenho encontrado em minhas visitas ao Centro de Atendimento Socioeducativo (CASE). Neste local, os jovens, até onde pude constatar, estão dispostos a diversas atividades que vão desde a continuidade da educação básica formal pelos turnos da manhã, até oficinas de artesanato, cursos profissionalizantes de agricultura, aulas de música etc. Além disso, eles são convidados a participarem de círculos de construção de paz, uma metodologia inscrita em uma abordagem mais ampla denominada Justiça Restaurativa (JR) e já introduzida até aqui.

Esta pretende ser uma alternativa ao sistema retributivo de Justiça, que opera por meio de punição e do deslocamento da responsabilidade pelos atos infracionais, cometidos pelo ofensor, aos tribunais ou instâncias jurídicas. A intenção mais elevada desta abordagem é fazer com que os conflitos sejam conduzidos de modo dialógico entre as esferas institucionais, familiares, comunitárias e relacionais, envolvendo a comunicação direta e facultativa entre vítima e ofensor, prescindindo então da performance pretensamente neutra da justiça tradicional que opera pela presunção da culpa. Desta maneira, opta-se pela resolução de conflitos diretamente entre os envolvidos e com o auxílio de métodos que trabalham com saberes decoloniais, rumo

à construção de uma sociedade mais plural e menos eurocêntrica, ainda que aplicados em contextos em que a racionalidade penal moderna é hegemônica. Antes de prosseguirmos a discussão, a contextualização sobre o termo decolonial se faz relevante.

A temática da decolonialidade passou a ganhar força por volta de 2002. Neste ano, Arturo Escobar, um antropólogo colombiano, professor da Universidade da Carolina do Norte, apresentou, no Congresso Internacional de Latino-americanistas, realizado em Amsterdã, um trabalho intitulado de “Mundos e conhecimentos de outro modo”. Ele fazia referência direta ao grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade”, conhecido em todo o globo por introduzir a temática da decolonialidade no campo científico (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Este trabalho foi considerado como promissor pelo fato de que apresentava e defendia a busca por um mundo melhor, mais inclusivo, o que demandava um projeto epistemológico totalmente novo (NUNES, 2020). Este trabalho e o referido grupo de pesquisa apresentam uma construção de mundo alternativa e substituta à eurocêntrica, tanto em suas propostas epistêmicas quanto em seu projeto de civilização (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018).

O grupo de pesquisa “Modernidade/Colonialidade”, que será tratado a partir desse momento como GM/C, integra alguns estudiosos importantes de diferentes locais do mundo todo, tais como Aníbal Quijano (Peru), Walter D Mignolo (Argentina), Enrique Dussel (Argentina), Catherine Walsh (norte-americana radicada no Equador), Nelson Maldonado-Torres (Porto Rico), Daniel Mato (Venezuela), Fernando Coronil (Venezuela), Edgardo Lander (Venezuela), Arturo Escobar (Colômbia), Santiago Castro-Gómez (Colômbia) e outros (MUNSBERG; SILVA, 2018). Os membros desse grupo visam a construção de uma “coletividade da argumentação” e, dessa forma, de maneira conjunta, estabeleceram conceitos e estratégias intelectuais e políticas rumo à construção de um “projeto decolonial” (RESTREPO; ROJAS, 2010). O grupo assume um postulado principal: “a colonialidade é constitutiva da modernidade, e não derivada” (MIGNOLO, 2005, p. 75).

Diante desse contexto, entende-se que a modernidade e a colonialidade são duas faces de uma mesma moeda, pois, graças à colonialidade, a Europa, a partir de uma perspectiva eurocêntrica, conseguiu produzir e consolidar as ciências humanas a partir de um modelo único, universal e objetivo para a produção de conhecimentos, o que acarretou no desprezo das epistemologias desenvolvidas pela “periferia do

Ocidente”, como, por exemplo, pela América Latina (MUNSBURG; SILVA, 2018). Há dois autores específicos que devem ser mencionados neste primeiro momento. Eles são Aníbal Quijano e Nelson Maldonado-Torres. Em primeiro lugar, registra-se que, segundo Quijano (2007), o colonialismo e a colonialidade são dois conceitos que estão diretamente relacionados. Especificamente sobre o colonialismo, o autor chama a atenção para o fato de que ele nada mais é do que um padrão de dominação e exploração utilizado por longos anos:

O controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada possui uma diferente identidade e as suas sedes centrais estão, além disso, em outra jurisdição territorial. Porém nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O Colonialismo é, obviamente, mais antigo; no entanto a colonialidade provou ser, nos últimos 500 anos, mais profunda e duradoura que o colonialismo. Porém, sem dúvida, foi forjada dentro deste, e mais ainda, sem ele não teria podido ser imposta à intersubjetividade de modo tão enraizado e prolongado (QUIJANO, 2007, p. 93).

O colonialismo é mais do que uma imposição de ordem política, militar, administrativa e/ou jurídica (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018). É por meio da colonialidade que o colonialismo chega até as raízes mais profundas de um povo, isto é, de uma cultura. Em virtude de tal imposição, ela sobrevive e é reproduzida ao longo dos séculos (NUNES, 2020). Mesmo que hajam esforços expressivos quanto à descolonização e emancipação das colônias latino-americanas, asiáticas e africanas durante os séculos XIX e XX, a colonialidade é acionada para conter esses movimentos globais que lutam por um mundo mais inclusivo, tolerante, pacífico e menos violento, especialmente para os indivíduos de raças e etnias diferentes da branca, sobretudo da europeia (MUNSBURG; SILVA, 2018). Diante desse cenário, pode-se destacar que o colonialismo surge em uma relação político-econômica, em que um povo está no poder de outro povo/nação, o que resulta no apagamento de sua identidade e também no embranquecimento da raça:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em um império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista

mundial e da ideia de raça. Assim, apesar do colonialismo preceder a colonialidade, a colonialidade sobrevive ao colonialismo. Ela se mantém viva em textos didáticos, nos critérios para o bom trabalho acadêmico, na cultura, no sentido comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos e em muitos outros aspectos de nossa experiência moderna. Neste sentido, respiramos a colonialidade na modernidade cotidianamente (MALDONADO-TORRES, 2007, p. 131).

Frisa-se que, com a emancipação político-jurídica do continente africano e asiático, iniciados por volta de 1970, foram produzidas inúmeras, densas e detalhadas discussões e reflexões sobre um período histórico que ficou conhecido como pós-colonial pelos estudiosos (HALL, 1997; BHABHA, 1999; SAID, 2001). Contudo, esses estudos apontavam que o período do colonialismo havia chegado finalmente ao fim, o que não se consolidou na prática, visto que muitos indivíduos em todo o globo em países latino-americanos, asiáticos e africanos continuaram a ser vítimas de discriminação racial/étnica. Por esse motivo, os autores listados criaram o grupo que ficou conhecido como “Modernidade/Colonialidade”. Passaram a refletir e a produzir estudos que demonstravam as estruturas subjetivas de discriminação racial/étnica e, a partir dessas pesquisas, demonstravam que a colonização ainda estava fortemente presente na cultura, especialmente na cultura epistemológica (MUNSBERG; SILVA, 2018).

Em meio a esse cenário, Quijano introduz o conceito de colonialidade do poder para se remeter a esta situação de exploração/dominação (QUIJANO, 2005). Trata-se de uma estrutura que submeteu tanto a América Latina quanto a África e a Ásia a uma contínua estrutura de dominação e exploração (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018). O termo “colonialidade do poder” faz uma alusão direta à invasão do imaginário outro, isto é, provoca a ocidentalização do outro. Trata-se, dessa forma, de um discurso que se insere de maneira direta e potente no mundo do colonizado, porém, reproduz-se também no lócus do colonizador (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Nessa perspectiva, assume-se que o papel do colonizador é o de destruir o imaginário do outro, isto é, de invisibiliza-lo e de subalterniza-lo para que atenda as suas vontades, de modo que, nesta relação, o colonizador reafirma o seu próprio imaginário a ser reproduzido pelos povos colonizados (QUIJANO, 2005).

A colonialidade do poder, nessa perspectiva, é um mecanismo utilizado pelo dominador para reprimir os modos de produção de conhecimento, os saberes e o mundo simbólico para o fortalecimento da visão eurocêntrica de ciência e

conhecimento, de modo que o colonizador impõe as suas imagens ao povo colonizado para que sejam reproduzidas no cotidiano (NUNES, 2020). Há, dessa forma, um enraizamento cultural dessas imagens, visto que o invasor europeu, de maneira gradativa, institui essas imagens como as corretas, de modo que, automaticamente, há a subalternização epistêmica do outro não-europeu à medida em que se nega o seu mundo simbólico e que se apaga os seus processos histórico-culturais (MUNSBURG; SILVA, 2018). Esse processo foi enraizado pelo emprego de diferentes técnicas pelo movimento eurocêntrico, como, por exemplo, a sedução pela cultura colonialista, o fetichismo cultural criado pelo europeu em torno de sua cultura e o estímulo à apropriação da cultura europeia pelos indivíduos subalternizados (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

O GM/C, nessa perspectiva, passa a tornar público o fato de que o eurocentrismo não é uma perspectiva cognitiva inerente apenas aos europeus, pois se torna um mecanismo daqueles educados sob esta hegemonia (QUIJANO, 2005). Dessa forma, passa-se a afirmar que, no que concerne à colonialidade do poder, trata-se de uma estratégia que construiu a subjetividade do subalternizado, o que motivou o pensamento, em uma perspectiva histórica, acerca da noção de raça (QUIJANO, 2007). Nesse sentido, destaca-se que o conceito de raça não se trata de uma abstração, isto é, de uma invenção que nada tem a ver com os processos e aspectos de ordem biológica (QUIJANO, 2007). Assim sendo, percebe-se que, durante todo o século XVI, criou-se uma união entre os conceitos de cor e raça, porém, não são conceitos destoantes entre si, pois são questões que foram e ainda são amplamente utilizadas no desenvolvimento do capitalismo da sociedade moderna. Desde o século XIX afeta os povos oprimidos pelo dominador.

Percebe-se que o conceito de raça corroborou com a inferiorização dos grupos humanos não-europeus (e não-estadunidenses). Esta inferiorização tomou forma a partir da divisão racial do trabalho, do salário, da produção cultural e da produção dos próprios conhecimentos científicos (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). É por esse motivo que o GM/C disserta acerca da presença de uma “colonialidade do saber”. Esta é entendida como a repressão a todas as formas de conhecimento diferentes da europeia. Nega-se, dessa forma, o legado intelectual e histórico dos povos indígenas, africanos e asiáticos, que são reduzidos à categoria de “primitivos” e “irracionais” (QUIJANO, 2007). Esses indivíduos são menosprezados pelo fato de, segundo a

lógica do dominador, pertencerem a uma “outra raça”. Nesse sentido, esta afirmação de uma hegemonia epistemológica europeia fez insurgir uma espécie de “racismo epistêmico”, pois nega-se a esses povos o direito de se expressar e ser lido, citado, ouvido.

Assim sendo, sobre a epistemologia eurocêntrica ocidental dominante, pontua-se que ela “não admite nenhuma outra epistemologia como espaço de produção de pensamento crítico nem científico” (GROSFOGUEL, 2007, p. 35). Antes de pensarmos nas estratégias relacionadas à decolonialidade, é importante destacar que a colonialidade do poder criou uma espécie de “fetichismo epistêmico” para se manter intacta e calar o povo colonizado (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). As ideias, conhecimentos e pressupostos dos colonizados são apresentadas como sedutoras para que sejam convencidos de que eles são importantes (QUIJANO, 2007). Criou-se, dessa forma, uma “geopolítica do conhecimento”, de modo que o poder, o saber e todas as dimensões que integram a cultura se definem a partir de uma corrente lógica localizada e centrada na Europa, o que levou o GM/C a entender que esse processo é marcado por uma violência epistêmica (MIGNOLO, 2005).

Esse processo fez com que a geopolítica linguística fosse expressivamente afetada, visto que as línguas coloniais ou imperais, historicamente, por meio da violência, da agressão e até mesmo do extermínio foram impostas aos povos colonizados desde a Antiguidade, como é o caso do grego e do latim (MIGNOLO, 2005). O mesmo ocorreu com a imposição de línguas como o italiano, português, castelhano, francês, inglês e alemão aos países colonizados. Com isso, garantiu-se não apenas um monopólio linguístico global, mas também um monopólio cultural de identitário, visto que, historicamente, despreza-se as línguas e as culturas nativas, de modo que os povos são obrigados a se converterem à língua, à cultura e aos hábitos do colonizador para que possam sobreviver (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Diante desse cenário, Frantz Fanon, em seu estudo, destaca que se trata de um processo de colonialidade do ser, cuja existência é condicionada à identidade imposta pelo colonizador (FANON, 2003).

O mundo colonial é um mundo maniqueísta. Não basta ao colonizador limitar fisicamente o colonizado, com suas polícias e seus exércitos, o espaço do colonizado. Assim, para ilustrar o caráter totalitário da exploração colonial, o colonizador faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não somente se define como uma sociedade sem valores (...) O indígena é declarado impermeável

à ética, aos valores. É, e nos atrevemos a dizer, o inimigo dos valores. Neste sentido, ele é um mal absoluto. Elemento corrosivo de tudo o que o cerca, elemento deformador, capaz de desfigurar tudo que se refere à estética ou à moral, depositário de forças maléficas (FANON, 2003, p. 35-36).

A colonialidade do ser, segundo a perspectiva de Fanon, é representada pela negação de um status humano ao povo colonizado, especialmente aos africanos e indígenas, embora o povo asiático também tenha sido severamente explorado. Esses padrões se repetem ao longo da história da modernidade colonial. Essa negação de humanidade potencializa problemas reais relacionados à liberdade do ser, pois, por meio de uma violência epistêmica, é subalternizado (WALSH, 2006). Nesse sentido, percebe-se que o discurso da história do pensamento europeu corresponde, por um lado, à história da modernização da Europa, porém, o outro lado da moeda enfatiza o lado obscuro de tal modernização, que é a colonização e opressão dos povos ocidentais e orientais (MIGNOLO, 2003). A primeira história é marcada por um enredo de autoafirmação e celebração dos sucessos intelectuais e epistêmicos, porém, a segunda é sombria, marcada por um enredo de rejeição, de exploração, de violentação e de imposição de línguas, culturas e hábitos europeus.

É por esse motivo que os debates sobre a decolonialidade se fazem urgentes. Os estudiosos do o GM/C têm adotado a expressão “giro decolonial” ou “inflexão decolonial” para consolidarem um projeto que visa à valorização da identidade, do conhecimento e dos pressupostos dos povos apagados da história (MUNSBURG; SILVA, 2018). O “giro decolonial”, nessa perspectiva, é “[...] basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico à lógica da modernidade/colonialidade” (BALLESTRIN, 2013, p. 105). Pode-se resumir o “giro decolonial” como um mecanismo que tem como escopo principal o redimensionamento epistêmico, uma vez que questiona a racionalidade antropocêntrica. É, portanto, um giro epistêmico geopolítico e, como tal, é um projeto político que visa à obtenção de respostas para a contenção da colonialidade do poder na sociedade contemporânea (MIGNOLO, 2005).

Esse giro epistêmico geopolítico também visa à descolonização do poder, do ser e do saber ao questionar as estruturas e estratégias encontradas no ocidentalismo, no eurocentrismo e no liberalismo dominantes (MUNSBURG; SILVA, 2018). Entretanto, reconhece-se que esse “giro decolonial” precisa de mais esforços, uma vez que revela os perigos por detrás do processo de descolonização, visto que

compreende que a descolonização é fictícia, isto é, que se trata de um projeto inacabado, pois é apenas o ensejo de uma mudança que precisa ser muito mais radical para que os povos historicamente oprimidos e silenciados possam ter voz dentro e fora dos espaços acadêmicos, para que deixem de ser violentados dentro e fora das academias com o embranquecimento da sua raça/cultura (MALDONADO-TORRES, 2007). A descolonização – ou decolonialidade – do poder, do saber, da cultura e da língua apenas se torna viável quando atitudes descoloniais são tomadas diariamente, nas situações mais cotidianas.

Isto demanda uma postura ativa e crítica diante da colonialidade e de suas implicações (QUIJANO, 2007). A decolonialidade surge com um meio de combater o colonialismo, que é um processo de dominação de ordem político-administrativa que visa à exploração do trabalho e das riquezas dos países colonizados em benefício do crescimento das metrópoles (MUNSBURG; SILVA, 2018). A colonialidade é um fenômeno histórico caracterizado como um complexo, visto que está diretamente ligado com um padrão de poder global que naturaliza as hierarquias a partir de uma perspectiva territorial, racial, cultural e epistêmica, o que faz com que a colonialidade seja referida como o “lado obscuro” da sociedade moderna (RESTREPO; ROJAS, 2010). Diante disso, os estudos têm feito uma “escavação arqueológica” para entender, de forma nua e crua, os efeitos da colonialidade na construção de identidades culturais (MEMMI, 2007).

A decolonialidade surge como um mecanismo que visa recuperar a identidade, a língua e a cultura historicamente negados aos povos colonizados e reflete acerca dos efeitos da supremacia de uma cultura/raça perante às outras. Diante desse cenário, a descolonização e a decolonialidade ganham características próprias. Enquanto a descolonização é referenciada como um processo que visa à independência político-administrativa do colonizador, ou seja, pleiteia a superação do colonialismo, a decolonialidade se trata de um processo que busca a transcendência da modernidade/colonialidade (RESTREPO; ROJAS, 2010). A “inflexão” ou “giro” decolonial, nesse contexto, critica as três dimensões a partir das quais a colonialidade age: a colonialidade do ser (inferiorização da raça considerada como “diferente”, do saber (em que há a marginalização dos sistemas de conhecimento) e do poder (o que culmina na hierarquização dos grupos humanos e na sua consequente exploração) (RESTREPO; ROJAS, 2010).

Nessa perspectiva, a “inflexão decolonial” ou o “giro decolonial” assume alguns pressupostos vitais que devem ser levados em consideração: I) deve ficar clara a distinção entre o colonialismo e a colonialidade; II) a colonialidade deve ser referida e conceituada como o “lado obscuro” da modernização da sociedade; III) deve-se problematizar os discursos eurocentrados e intramodernos que alicerçam a sociedade contemporânea; IV) os termos relacionados ao sistema mundializado de poder devem ser pensados; V) a “inflexão decolonial” deve ser assumida como um novo paradigma; e VI) a “inflexão decolonial” deve ser encarada com um meio que visa à consolidação de um novo “projeto decolonial” (RESTREPO; ROJAS, 2010). A “inflexão decolonial”, portanto, não se trata de uma inversão dentro de uma ordem dicotômica vigente e regida por aquele que historicamente deteve e detém poder. Trata-se de um novo paradigma de sociedade (OLIVEIRA; CANDAU, 2010).

A “inflexão decolonial”, nesse contexto, visa, sobretudo, à mudança das condições que têm sido cultural e historicamente conservadas por aqueles que detêm poder. Assim sendo, pode-se concluir que esse novo paradigma, que inaugura a teoria decolonial, critica, de maneira aberta, o eurocentrismo e a sua teoria dominante ao propor um diálogo no mesmo nível de igualdade entre o colonizado e o colonizador (RESTREPO; ROJAS, 2010). Deve ficar claro que a “inflexão decolonial” não visa uma nova homogeneização da cultura e da língua, mas sim a valorização e o respeito de uma língua e de uma cultura que, historicamente, têm sido negadas aos povos colonizados (MUNSBURG; SILVA, 2018). A “inflexão decolonial”, portanto, não é uma mera crítica ao eurocentrismo, uma vez que os ocidentais estão inseridos em diversas categorias, sendo contaminados pela colonialidade, mas sim uma reflexão acerca da importância de superar o modelo eurocêntrico colocado como único modelo crível. A modernidade é plural, diversa, potente, e isto não pode ser apagado.

Diante do cenário exposto, percebe-se que no âmbito da Justiça, já se tem unido esforços para a adesão a métodos mais democráticos e inclusivos. Atualmente, a Funase já conta com um Conselho de Justiça Restaurativa para as unidades socioeducativas espalhadas pelo Estado de Pernambuco. Esse conselho reflete sobre as práticas restaurativas conduzidas pelos socioeducadores junto aos adolescentes e também proporciona treinamento acerca das metodologias utilizadas para essa condução. Um dos materiais que reúne de forma eficiente tecnologias de intervenção coletiva nesse aspecto é *Guia de Práticas Circulares* desenvolvido por Carolyn Boyes-

Watson e Kay Pranis, e que busca por meio de 50 práticas sistematizadas e dialógicas, desenvolver nos participantes a consciência emocional e estímulo à plena atenção.

Esse guia traz consigo uma série de exercícios cujos métodos também estão inscritos em tradições milenares como o yoga, trabalhando com outras metodologias participativas que buscam o engajamento e reflexão sobre seus contextos sociais e subjetivos. Seus participantes devem estar sempre dispostos em formato circular, falarem em posse de um objeto de fala e possuírem um objeto central ao círculo ao qual o foco da atenção deverá estar subentendido durante toda a formação daquele processo dialógico. É dentro destas práticas coletivas que se direcionam a reflexão sobre as realidades socioemocionais entre os adolescentes privados de liberdade em que estou inserido. Como exposto, eu atuo como facilitador de círculos de construção de paz, que estão mais ou menos situados dentro da proposta da JR, e que tem sido um paradigma para o fortalecimento dentro da instituição para um de seus objetivos que é a “educação para cultura de paz na perspectiva da resolução criativa de conflitos, culminando na compreensão acerca do respeito pela liberdade, justiça, democracia, direitos humanos, tolerância, igualdade e solidariedade” (FUNASE, 2021), trazendo a definição de Cultura de Paz, da Organização das Nações Unidas (ONU), como referência para estabelecer esses esquemas de percepção e disposições:

Um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação; No pleno respeito aos princípios de soberania, integridade territorial e independência política dos Estados e de não ingerência nos assuntos que são, essencialmente, de jurisdição interna dos Estados, em conformidade com a Carta das Nações Unidas e o direito internacional; No pleno respeito e na promoção de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais; No compromisso com a solução pacífica dos conflitos; Nos esforços para satisfazer as necessidades de desenvolvimento e proteção do meio-ambiente para as gerações presentes e futuras; No respeito e promoção do direito ao desenvolvimento; No respeito e fomento à igualdade de direitos e oportunidades de mulheres e homens; No respeito e fomento ao direito de todas as pessoas à liberdade de expressão, opinião e informação; Na adesão aos princípios de liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo, diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz (ONU, 2004 apud Funase, 2021).

As práticas da JR conduzidas com os jovens internos estão dispostas junto ao termo de adesão ao voluntariado assinado pelo pesquisador e voluntário. Elas se estabelecem em dois eixos, inspirados em métodos já inscritos no Guia de Práticas Circulares, mas que neste caso ganhariam uma maior ênfase em sua aplicação. O primeiro eixo traz práticas de yoga e meditação “conduzidas com música e técnicas de concentração e observação dos estados mentais; e as posturas e respirações do yoga para facilitar o relaxamento, despertando, então, a consciência corporal” (TERMO DE ADESÃO AO VOLUNTARIEDADE, 2020), (que vem mantendo ao final de sua realização os círculos de construção de paz para a troca de relatos sobre a experiência direta com e do corpo), e o segundo eixo prevê círculos de diálogo “sobre filmes educativos que se comuniquem diretamente com os contextos socioculturais dos participantes [...] com objetivo de criar a reflexão entre os jovens para que consigam interpretar os contextos propostos e pensar ações para a transformação de determinada realidade” (*idem*).

1.2 A formação de um base teórico-metodológica

É nessa confluência com o voluntariado que começa surgir o aporte teórico-epistemológico da pesquisa. Parece proveitoso como as metodologias de dinâmicas grupais presentes no plano de ação estão em sinergia com as práticas, já em curso nos grupos focais, em que a proposta é construir por meio dos círculos restaurativos a inteligência sistêmica e coletiva capaz de desvelar saberes que ajudem seus participantes a se relacionar salutarmente com seus dramas e sofrimentos, seja subjetiva ou socialmente.

Dessa forma, os círculos de construção de paz como um desenho maior em que o yoga e os filmes educativos podem ser inseridos, mesmo não conformados ao passo-a-passo do *Guia de Práticas Circulares*, por si só, se implicam com os referenciais teórico-epistemológicos da pesquisa-ação, uma metodologia de pesquisa que se invoca a partir dos fluxos instaurados durante minha intervenção em campo no CASE.

Dentro desta categoria de pesquisa qualitativa também de observação participante, existe um tipo específico de pesquisa-ação. Trata-se da Pesquisa-Ação

Integral e Sistêmica, a PAIS. Essa metodologia de pesquisa desenvolvida por André Morin é capaz de unir a pesquisa-ação integral voltada a reflexão e a intervenção social com a modelagem sistêmica, capaz de abrir o sistema de processos de ação a problemas mais complexos que um possível dogmatismo da pesquisa-ação integral não contemplaria.

A PAIS visa a uma transformação por meio de processos interativos, inspiradores, coletivos e negociados. Por permitir uma abertura em seus processos a diversos aportes teórico-epistemológicos, ela pode ser multidisciplinar ou transdisciplinar, e, portanto, e que parece adequada ao objetivo da pesquisa de compreender como uma educação para a Cultura de Paz é experienciada pelos adolescentes internos ao longo dos processos colaborativos de aprendizagem intersubjetiva estabelecidos durante os círculos restaurativos conduzidos pelo pesquisador no CASE.

1.3 Uma lente crítica à educação para Cultura de Paz na PAIS

É importante salientar que neste tipo de pesquisa o objeto de estudo se estabelece também como um projeto. Ele deve se desdobrar no tempo e se encaminhar a uma finalidade, sempre em aberta até sua conclusão temporal, oferecendo “círculos retroativos aos aspectos do meio circundante” (MORIN, 2008). A PAIS pretende uma certa evolução realizada pela intervenção dos atores coletivos envolvidos na pesquisa, neste caso o próprio pesquisador e o adolescentes, e estimular determinada transformação no sistema coletivo em que se instaura.

Aqui pretendo refletir sobre essa transformação a uma direção, no sentido do aspecto crítico que Henry Giroux (1983) retoma de Adorno, Horkheimer e Marcuse, em que situa a educação em sua capacidade “crítica autoconsciente e à necessidade de desenvolver um discurso de transformação social e de emancipação que não se afeire a seus próprios princípios doutrinários”. Isso porque ela harmoniza com o aspecto problematizante inscrito no PPP da Funase, e que na pesquisa-ação pode oferecer aos seus participantes uma ferramenta para examinar os processos de ação prática e se eles são ou não cooptados pelas ordens dominantes.

Deste modo, Giroux nos aponta em *Teoria Crítica e Resistência em Educação* (1983) os trabalhos mais recentes de Bourdieu à época, em que “a escola e outras instituições sociais legitimam e reforçam, através de práticas e discursos específicos, os sistemas de comportamentos e disposições baseados em classe social que reproduzem a sociedade dominante” (*idem*, p. 61). Mas produz um distanciamento de Bourdieu ao evocar Marcuse, para quem “as necessidades historicamente condicionadas que funcionam no interesse da dominação” (*ibidem*) podem ser transformadas.

Assim, é possível notar um interessante entrelaçamento entre a PAIS e seu potencial de operacionalizar soluções transformativas dentro de um meio educacional, e o pensamento marcuseano embebido da psicologia profunda em que:

Qualquer forma de educação política na qual uma nova linguagem, relações sociais qualitativamente diferentes, e um novo conjunto de valores teria que operar, com finalidade de criar um novo ambiente, ‘no qual as faculdades não agressivas, eróticas e receptivas do ser humano, em harmonia com a consciência da liberdade, lutam pela pacificação do homem e da natureza’”. (MARCUSE, 1969 apud GIROUX, 1983, p. 62).

1.4 Um sistema que se abre a corporeidade

Toda ação não dispensa o corpo como suporte de sua agência. Aqui a corporeidade também se aninha para conjugar suas tecituras dentro de uma pesquisa em que as relações se dão entre os diversos agentes da instituição CASE e o pesquisador. As intervenções na vida cotidiana, de que qualidade sejam, das mais fugazes as mais impactantes, em suas representações e subjetividades privadas e públicas, envolvem a mediação da corporeidade (LE BRETON, 2020). O corpo dentro desse paradigma nunca é apenas a mais destituída ou estrita biologia. É um campo de significações em constante ação prática no mundo, fazendo e sendo-o. Todo complexo sensorial e perceptivo é antes de tudo um “vetor semântico” na escritura da ordem social, imanente ao espaço, ao campo, em que se vincula e é educado muitas vezes esquecendo-se ali, para ali sê-lo (BOURDIEU, 2001).

Portanto, ao considerar esse corpo como vetores de práticas socialmente estruturadas e estruturantes, como asserta Bourdieu, a leitura sociointeracionista será encaminhada nesta senda, por reconhecer que o corpo é capaz de falar em sua

totalidade, muito embora em indeterminações, e que não havendo a disputa do discurso, mas sua familiaridade inclusiva, esta pesquisa faz o uso deste suporte orgânico em sua carga simbólica para privilegiar a interpretações no caminho de uma incursão sobre a expressão das relações intersubjetivas de uma educação para Cultura de Paz no fazer das interações dos círculos de construção de paz. Desse modo compreender o fazer de uma possível aprendizagem de uma Cultura de Paz em suas disposições, crenças e percepções estruturadas por instituições uma internacional (ONU), outra regional (Funase), derivadas dos Estados. Para Bourdieu (2001, p. 212), o Estado contribui de modo “determinante” para produzir e reproduzir os instrumentos de construção da realidade social, regulando práticas como estrutura organizacional e colocando as “bases permanentes” para uma ação capaz de constituir disposições duráveis por meio de interdições e disciplinas impingidas ao conjunto dos agentes sociais.

E dessa forma, é importante destacar como os fluxos das relações vão se implicando ao longa da ação empreendida pelos agentes em campo para tentarmos esboçar o desenho por meio das trocas simbólicas que, de alguma forma, poderiam engendrar a educação para a paz em suas angulações socioafetivas. Portanto, temos contextos em que os corpos serão considerados e objetificados para uma compreensão culturalmente elaborada de “estar atento a e com o corpo em ambientes que incluem a presença corporificada do outro” (CSORDAS, 2008, p. 372). Agregamos a Bourdieu à discussão teórico-epistemológica, assentada nos paradigmas de corporeidade, chamada “modos somáticos de atenção”, que foi desenvolvida pelo antropólogo Thomas Csordas. Ela também dialoga com a pesquisa-ação em seus processos coletivos por servir a uma reflexão dentro do quadro geral de ação, que exige a compreensão a partir do encontro entre os sujeitos que produzem um fenômeno consubjetivo em seus encontros, e poderia ser analisado por um “modo de atenção culturalmente elaborado a e com o corpo na imediaticidade de um meio intersubjetivo” (*idem*, p. 373).

1.5 A Cultura de Paz em sua concepção multicultural

É senão nas fricções intersubjetivas que vão se formulando práticas e conceitos cultural e socialmente amalgamados. Quando pensamos em uma educação para a Cultura de Paz não seria prudente esquecer de sua historicidade e das agências

seculares, como instituições e tradições localmente estabelecidas, que podem reivindicar o conteúdo e a forma dessa Cultura, com “C” maiúsculo. Assim temos pressupostos que emanam de instituições e que estão vinculados aos contextos localmente globalizados dos direitos humanos, a considerar a referência do que vem a ser uma Cultura de Paz definida pela ONU, empregada pelo PPP da Funase, ou como os sujeitos socioeducandos se percebem e se implicam como depositários desse tipo de educação.

Boaventura de Sousa Santos (2001) chama de cosmopolitismo o que vem a ser a maneiras transfronteiriças sob as quais os direitos humanos se organizam, muito pela lutas dos movimentos sociais distribuídos pelo globo, evadindo as concepções universais de direitos humanos e trazendo seu componente ao multiculturalismo, no caso desta pesquisa, mais precisamente ao situar a educação para a Cultura de Paz dentro de sistemas de práticas e saberes como o yoga, epistemologia ancestrais desenvolvida no sudoeste asiático. O motivo é basicamente pela adoção das ações práticas desses sistemas aplicados ao contexto da pesquisa-ação, no bojo das atividades voluntárias e na relevância que trazem com suas metodologias de ação e percepção que não podem prescindir do corpo – aqui como uma instância inseparável do cosmos, e muito dentro dos paradigmas das sociedades coletivistas.

1.6 Sobre procedimentos e ferramentas

Por fim, temos os procedimentos metodológicos que foram designados ao decorrer do projeto da pesquisa. Por ser aplicada e qualitativa, muito do que o pesquisador pôde coletar como dados para uma compreensão de seu problema de pesquisa está circunscrito ao diário de campo, que foi o principal instrumento do qual parto a refletir sobre as disposições, posições e agências em movimento no espaço social em questão, muito também ao seu posicionamento não somente como ator, posto a exigência desse posicionamento em uma pesquisa-ação, mas também como observador participante – não invisível, mas um elemento outro que quebra a continuidade na rotina do *topos* no qual a pesquisa se incursiona.

O projeto traria ainda outros procedimentos e suportes que conjugados para realçar a construção de reflexões teórico-epistemológicas sobre a experiência de uma determinada educação para a Cultura de Paz por meio da ação prática movida quando das atividades e círculos dialógicos empreendidos nas visitas do pesquisador à

instituição: gravações em vídeo e áudio de entrevistas individuais ou grupais com os socioeducandos, projeção de material gravado para os próprios participantes, gravações dos comentários feitos no decorrer dessas projeções e círculos de diálogos.

Por se tratar de uma pesquisa que envolve a participação de seres humanos, e sobretudo de menores de idade, os trâmites legais para que todos atos e documentos oficiais fossem autorizados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia, instituição sob a qual está tutelada a pesquisa, chegaram a ocorrer.

Contudo, as mudanças ocasionadas pela pandemia, dentro mesmo do lócus de pesquisa em que muitos adolescentes foram, por sorte, liberados da privação de liberdade, e o impacto financeiro na rotina do pesquisador – que o instou a se dedicar integralmente ao trabalho remunerado dado o fim de seus reservas, fizeram com que as visitas de campo se tornassem mais espaçadas e, por fim, minguarem por completo.

Dessa forma, as pretendidas entrevistas não puderam ser realizadas, impulsionando a preferência por tecer as discussões teórico-epistemológicas a partir das reflexões sobre a experiência direta com os agentes no lócus de pesquisa, tiradas também do diário de campo, e que perfazem cerca de dez visitas à instituição.

CAPÍTULO 2

2.1 A Cultura de Paz no interior de um certo Estado

Para agitar a reflexão teórico-epistemológica sobre as relações intersubjetivas em um possível desenho de uma educação para a Cultura de Paz, é interessante puxarmos o fio das disposições desse conceito como é concebido e disposto nos termos do Projeto Político-Pedagógico da Funase, entidade administrativa do CASE, e, além: esboçar o campo em que esses sujeitos se materializam e agem por mediação dos seus corpos, ou que pese em sentido mais lato, na corporeidade como uma lente para sua expressão.

Quando introduzo acima “além”, me refiro a outras concepções de Cultura de Paz, que, como aponta o PPP da instituição socioeducativa:

Caracteriza-se como um processo educativo, dinâmico, contínuo e permanente, fundamentado no conceito de paz e na perspectiva da resolução criativa de conflitos, que, por meio da aplicação de enfoques socioafetivos e problematizantes, pretende desenvolver um novo tipo de cultura, que ajude as pessoas a desvelar criticamente a realidade para poder situar-se frente a ela e, conseqüentemente, atuar. (FUNASE, 2021)

É possível retomar também a concepção primeira da ONU, na qual se inspira o PPP, para elaborar a formulação acima, dispondo a Cultura de Paz como “um conjunto de valores, atitudes, tradições, comportamentos e estilos de vida baseados: No respeito à vida, no fim da violência e na promoção e prática da não violência por meio da educação, do diálogo e da cooperação” (ONU, 2004 apud Funase, 2021). Sabe-se que a paz é comumente concebida pelo senso comum como certa ausência de violência ou conflito aparentes. Mas como observa Bourdieu (2001, p. 209), “mesmo quando repousa sobre a força nua e crua, a das armas ou a do dinheiro, a dominação possui sempre uma dimensão simbólica”. No entanto, o ser social está disposto a uma violência em seu caráter simbólico, em que o “dominado não pode deixar de conceder ao dominante (portanto, à dominação)”. O ser social, então, para Bourdieu incorpora a as estruturas de dominação, a ponto de naturalizá-las por meio de instrumentos partilhados que o fazem perceber e apreciar a si mesmo como dominante ou dominado, em uma interrelação que estrutura e é estruturante, constantemente atualizada, no espaço social onde se dispõem e se posicionam esses sujeitos.

A violência passa a ser performada a partir de discursos enraizados na sociedade e, em virtude disso, há que contextualizar melhor a perspectiva de performance, pois os discursos performativos devem fomentar uma comunicação não-violenta. Antes discutirmos sobre esse tipo de comunicação, há que se esclarecer de qual perspectiva de performance estamos partindo. As performances demarcam identidades ao longo do tempo. Elas modulam, remodelam e adornam o corpo e contam histórias (AMARAL, 2017). As performances integram o campo da arte, os rituais e a vida cotidiano, visto que reproduz “comportamentos restaurados” ou “comportamentos duas vezes experienciados”. São ações realizadas a partir das quais as pessoas treinam e ensaiam (GOFFMAN, 2004). Uma performance envolve

treino, ensaio, isto é, a reprodução. Além disso, as performances carregam certas “porções” de comportamentos culturais que caracterizam um determinado contexto (BAUMAN, 2014). As performances refletem papéis de vida assumidos por alguém, papéis esses que refletem circunstâncias sociais e pessoais (CAMARGO, 2013). Por exemplo, até que uma pessoa transite da infância para a vida adulta, precisa ensaiar para que desempenhe com sucesso os papéis exigidos a ela na vida adulta.

A “graduação” para a maioridade é marcada, em diversas culturas, pelos ritos de passagem, de modo que, uma vez atingida a maioridade, algumas pessoas se adaptam melhor a esta nova fase, outras resistem e outras se rebelam (CARLSON, 2011). A maior parte das pessoas, quando expostas a certas situações, oscilam entre a aceitação e a revolta. É em meio a esse cenário que a performance toma forma, nas atividades da vida pública mais cotidianas (FISCHER-LICHTE, 2005). Em algumas das vezes, a performance é calma, em outras, tumultuada, violenta, agressiva. Em outras vezes, esta performance é visível, ao passo em que outras é mascarada, subentendida. As atividades performadas variam desde uma política sancionada até a as demonstrações coletivas, como protestos e revoluções (CARLSON, 2011). A violência também é uma performance. Aqueles que realizam essas ações tendem a mudar o rumo das coisas, a manter o estado das coisas ou buscam pelo encontro ou definição de um lugar comum onde possam conviver (SCHECHNER, 2006).

Nessa perspectiva, entende-se que toda e qualquer atividade da vida humana cotidiana, rotineira, pode ser estudada enquanto performance (KAPROW, 2003). Cada ação, desde a secundária até a mais complexa, é composta por comportamentos duas vezes vivenciados. Além disso, as ações que são um comportamento aparente, conhecidas como “happenings”, são ações performáveis. Cita-se como exemplo os atos de cozinhar, vestir, andar, conversar com um amigo (KAPROW, 2003). Eles são compostos a partir de pequenas parcelas de comportamento arranjadas e modeladas de acordo com certas circunstâncias. Por esse motivo, à medida em que os comportamentos violentos continuam a ser reproduzidos, distanciamos-nos de uma sociedade inclinada para a paz, pois a violência passa a ser evidenciada nessas pequenas atitudes que, embora sejam aparentemente secundárias, tornam-se complexas, recorrentes e potencializadoras da violência.

Uma performance também pode ser definida como toda e qualquer atividade em que um participante, em uma certa ocasião, toma uma decisão que influencia, de maneira direta ou indireta, outros participantes da sociedade (GOFFMAN, 2004). Assim sendo, a performance é um conceito que toma como base um participante específico da sociedade como ponto básico de referência para discutir sobre comportamentos reproduzidos em massa. Percebe-se que os participantes, enquanto público, aprendem com esse comportamento performado e o reproduzem em outra instância (VIANNA; TEIXEIRA, 2008). O padrão pré-estabelecido da ação desenvolvido durante a performance pode ser apresentado ou encenado em outras ocasiões de maneira constante, o que faz com que esses comportamentos que nem sempre são benéficos continuem a perpetuar padrões de conduta não-ideais a uma sociedade pacífica (GOFFMAN, 2004).

Entende-se que quando uma pessoa executa um mesmo papel, para um mesmo público e em ocasiões diferentes, inaugura-se uma relação social (SCHECHNER, 2006). Define-se, nessa relação, direitos e deveres. Além disso, esse papel social sempre atribui novos papéis que podem ser executados pelo performer em ocasiões diferentes, para o mesmo perfil de público ou para as mesmas pessoas (SCHECHNER, 2006). Além disso, no conceito de performance, reconhece-se que as nossas vidas são estruturas de acordo com os comportamentos socialmente sancionados que repetimos ao longo de nossa vida (VIANNA; TEIXEIRA, 2008). Cria-se, dessa forma, a possibilidade de que toda atividade humana seja considerada como uma atividade potencialmente performática, pois permite que os indivíduos se espelhem no performer e reproduzam em outras ocasiões, para outras pessoas, aquilo outrora aprendido. Por esse motivo, o fomento à cultura da paz é essencial para que comportamentos violentos deixem de ser reproduzidos de maneira massiva, contínua, diária.

As performances culturais passaram a ser debatidas do ponto de vista teórico desde 1955. O primeiro estudioso que discutiu sobre tal questão foi o antropólogo, psicólogo e filósofo polonês, naturalizado norte-americano, Milton Borah Singer (1912-1994). Ele uniu esforços com o sociólogo, comunicador e etnolinguista Robert Redfield (1897-1958) (CAMARGO, 2013). Trata-se de um conceito plural, cuja abordagem metodológica é acionada para que seja evitado um entendimento parcial ou formal do conceito de performance. Nessa perspectiva, entende-se que as performances

culturais não correspondem a uma etapa evolutiva de um certo ramo ou campo do saber (CAMARGO, 2013). Assim sendo, compreende-se que as performances culturais correspondem a um conceito que está associado com uma proposta metodológica de caráter interdisciplinar e, além disso, permite a reflexão acerca das “contaminações”, isto é, das reproduções dos produtos culturais criados ao longo da humanidade.

A perspectiva das performances culturais corresponde a um conceito que pensa nos produtos culturais criados pelo homem a partir de uma abordagem capaz de captar a sua diversidade. Assim sendo, analisa-se como o homem elabora, experimenta, percebe e se percebe por meio dessas performances (REDFIELD, 1956). Por meio das performances também é possível compreender essas performances em sua gênese, assim como a sua estrutura, as suas contradições e o seu vir-a-ser. As performances, nesse contexto, são sempre plurais, pois, por meio de uma perspectiva macro, permitem que os elementos que compõem toda uma cultura, como as tradições, hábitos e costumes sejam pensados e analisados a partir de um contraste com as micro experiências que enfatizam essa macro cultura nas situações mais cotidianas (REDFIELD, 1956). As performances, nesse contexto, são formas a partir das quais temos acesso a todo um arcabouço filosófico, cultural, histórico.

Na perspectiva das performances culturais entende-se que até mesmo nas sociedades mais tradicionais não há apenas uma configuração social, isto é, um único fenômeno cultural isolado e auto contido (REDFIELD, 1955). Procura-se, por meio dessas performances, elaborar possíveis “entidades integralizadoras”. Assim sendo, entende-se que cada fenômeno cultural faz parte de um processo econômico dinâmico que se dissolve enquanto produto cultural. Nesse sentido, os mercados culturais e os objetos culturais produzidos pelos produtores, sejam eles modernos ou tradicionais, foram dissolvidos ao longo do século XX e continuarão a ser nos séculos seguintes enquanto esta ordem econômica se manter intacta (REDFIELD, 1955). Os produtos culturais a partir dos quais a sociedade se utiliza estão em contato com diferentes culturas, tanto do passado quando do presente. Por esse motivo, uma ampla gama de estudiosos de diferentes campos analisam como esses produtos culturais são performados no dia a dia.

As performances culturais, nesse contexto, focam em uma determinada produção cultural humana, de modo que, a partir delas, entendem como as culturas

dialogam, seja por meio de uma relação de afirmação ou de negação (SINGER, 1972). Nesse sentido, é correto o entendimento de que as performances culturais devem compreendidas como mecanismos que permitem a concretização de uma auto percepção de uma auto projeção dos agentes de tal cultura, pois é a forma como se relacionam com os símbolos e produtos culturais que construirão um entendimento de si e do mundo ao seu entorno, ou seja, eles determinam e são determinados diariamente por performances com as quais têm contato ou pelas atitudes que performam em solo social no dia a dia (SINGER, 1972). É por esse motivo que a grama do vizinho não apenas é a mais verde, como manifesta, de maneira diversa, aspectos diferentes que podem a tornar mais atrativa e interessante.

É por esse motivo que esta pesquisa defende que à medida em que a violência continua a ser performada, inclusive por instâncias oficiais, é difícil a construção de uma cultura que seja verdadeiramente inclinada para a paz. As performances culturais, portanto, são formas simbólicas e concretas que evidenciam distintas manifestações dos indivíduos em sociedade, manifestações que, em nosso entendimento, podem ser pacíficas ou violentas, a depender de como os indivíduos que habitam em um dado espaço reproduzem o discurso da paz ou da violência. Nessa perspectiva, afirma-se que as performances culturais evidenciam aquilo que foge do controle dos números, das estatísticas, da lógica (VIANNA; TEIXEIRA, 2008). As performances culturais estão diretamente ligadas com a experiência, com a vivência e com a relação humana. A sua mensuração é complexa, visto que está diretamente ligada com questões de ordem subjetiva que evidenciam certos comportamentos humanos (SCHECHNER, 2006).

Pontua-se que o reconhecimento de tal atividade, que é dinâmica e polissêmica, institui uma nova forma de examinar, observar e interpretar a realidade onde se habita (FISCHER-LICHTE, 2005). As performances culturais, portanto, estão ligadas a um conceito que inaugura um novo paradigma quanto ao discurso constitutivo de atos e agentes produtores de cultura, cultura esta que pode ser pacífica ou violenta a depender dos símbolos, sentidos, significados e produtos culturais que alimentam um contexto específico. As performances culturais também podem ser compreendidas como um acontecimento (SINGER, 1972). Nesse acontecimento, x atuantes estão defronte à uma plateia específica e interagem por um tempo determinado. É por meio dessa interação que têm contato com produtos culturais que

podem estimulá-lo a reproduzir certos comportamentos, padrões, hábitos, costumes. Basta uma interação para que esta plateia seja afetada (SCHECHNER, 2006).

Essas atividades podem ser representadas pelas situações cotidianas em que há um performer ou por atividades como cultos, rituais, cerimônias, celebrações religiosas realizadas em templos, festivais, casamentos, recitais, palestras educativas, teatro, danças, concertos musicais, canções, filmes, documentários, textos informais verbalizados e poesia (SINGER, 1972). Além disso, cenas cotidianas que expressem temas, enredos e conflitos atuais também podem ser performados, logo, podem impactar os ouvintes e aqueles que fazem parte de seu cotidiano (CARLSON, 2011). Há quatro formas totalizantes estabelecidas pelo senso comum que se manifestam em uma civilização que podem ser reverberadas na interação humana. À medida em que são reverberadas podem impulsionar, a depender do que é ouvido, visto ou lido, comportamentos e reações positivas ou negativas. Essas formas são a pessoa humana, um grupo social, os Estados nacionais e a civilização.

Diante do cenário apresentado, conclui-se que a performance é um mecanismo potente a partir do qual o ser humano consegue manifestar não apenas o que ele pensa em uma perspectiva individual, mas também o que aqueles que fazem parte de seu grupo esperam dele. É por esse motivo que a performatização de atos que simbolizem a paz se faz essencial para que os altos índices de violência sejam reduzidos, pois, como tem sido demonstrado, à medida em que uma pessoa reproduz um ato violento, os outros podem se sentir tentados a fazerem o mesmo, o que invalida os projetos políticos que visam a construção de uma sociedade mais pacífica para todos.

2.1.1. A Justiça Restaurativa (JR) e a sua contribuição à Cultura da Paz

A partir do cenário apresentado, pensar uma Cultura de Paz para além da força simbólica, ou do “discurso performático” de tratados erigidos por instituições que reproduzem as estruturas e códigos do Estado, é pensar em que tipo de ordem social ela se inscreve e o que pretende conservar dentro de determinados jogos de dominação. A ordem política em sua constituição histórica pode ser analisada pela aprendizagem e aquisição das disposições que a formulam. Ela mesma dissimula um “ato de violência fora da lei que está na raiz da instauração da lei: na impossibilidade

de facultar ao povo o acesso à verdade libertadora sobre a ordem social” (BOURDIEU, 2001, p. 203).

Assim, compreender os caminhos em que se dão as relações intersubjetivas na implicação em certa educação para Cultura de Paz, nos termos das propriedades em questão, poderia ser não deixar escapar à vista se a prática da não violência como educação em seus enfoques socioafetivos, críticos e problematizantes podem, de alguma forma, desvelar também a ordem social e as violências simbólicas que atravessam esses jovens sujeitos – ou se eles já não estão em posse dessa ciência. E mesmo sob a tutela do Estado, que produz e reproduz algumas dessas violências, há de se imaginar se essa educação cederia alguma implicação de agência desses atores frente a essa mesma “realidade”, assim cocriando posições e disposições outras no interior desse mesmo aparelho, posto que:

A autoridade que o Estado está em condições de exercer encontra decerto um reforço no “aparelho augusto” que ele emprega, sobretudo por meio de instituição judiciária; todavia, a obediência assim obtida resulta, em ampla medida, das disposições submissas que ele inculca por meio da própria ordem que estabelece (bem como, de modo mais específico, por conta da educação escolar). (BOURDIEU, 2001, p.187)

Os problemas fundamentais relacionados a uma transformação nas disposições que levam esses sujeitos em privação de liberdade, que segundo a lei cometem qualquer tipo de violência, incorreram em determinado conflito pela quebra das normas sociais que pudessem colocá-los em privação de liberdade, ou internados em um estabelecimento educacional, é antes uma problemática que não pode ser situada dentro de qualquer paradigma idealista, ou “mentalista”, como aponta Bourdieu.

A lei é produto, ela mesma, de uma violência inaugural que incapacita esses agentes de tomarem disposições outras que não a de infratores, passíveis de ações práticas incorporadas tecidas por e nessas instituições, as socioeducativas neste caso, para aprenderem ou serem educados a uma ressocialização, em que pese: uma devolução de seus corpos a certa ordem social, não menos impregnadas de violências outras, simbólicas ou físicas. Nesse sentido, encontramos então um grupo de jovens infratores entre 14 e 18 anos de idade, cumprindo medidas socioeducativas em privação de liberdade, que podem ir de 3 meses a 3 anos de internação e que, em seu cotidiano, dentro de uma unidade socioeducativa, o CASE, estão submetidos a

diversas atividades, desde a continuação da educação básica formal, oficinas de artesanato e música, trabalhos de reparo às estruturas da unidade etc., e também à formação de círculos de construção de paz, uma metodologia da Justiça Restaurativa (JR).

A JR surge em contexto internacional, primeiramente na Nova Zelândia e no Canadá durante os idos de 1970, e parece encontrar seu melhor funcionamento na Bélgica. No Brasil, essa abordagem se inaugura em 2004, com importantes experiências-piloto no Rio Grande do Sul, em Brasília e São Paulo, em que se harmonizam, como preconizados em seus princípios, uma atuação entre os campos institucional, comunitário, familiar e relacional. Agrega também inúmeros agentes sociais e organizações da sociedade civil em um esforço para se colocar como alternativa à justiça retributiva, sistema jurídico vigente no Brasil que opera por meio da punição. Logo, essa abordagem busca restituir a agência de vítimas e ofensores na resolução de determinado conflito ou crime, trazendo uma reflexão holística sobre o que é afetado pela problemática que os atinge. Ela propõe, então, novos modelos de ação jurídica e problematiza a responsabilidade social (MANZAN et. al, 2019), mesmo que faça isso no interior da racionalidade penal:

Hoje, a Justiça Restaurativa (JR) - apesar de seu potencial em aberto e sua complexidade e infância epistemológica – tem modelos teóricos e metodológicos com consistência, além de estarem em uso com eficiência reconhecida. Ao lado de teorias e metodologias, e como paradigma, a JR compõe um movimento social (“militância”), uma rede crescente que busca implementar de modo concreto a Cultura de Paz/Direitos Humanos e resgate social e ético em áreas sombrias produzidas por nossa sociedade - consubstanciadas na palavra violência. Este é um fator contagiante, pois em geral as pessoas envolvidas perceberam o esgotamento do sistema de controle social, buscam novos conhecimentos e técnicas, e são tocadas pela força da inteligência sistêmica restaurativa, com seu potencial de transparência, afetividade, dignidade, reconhecimento da vulnerabilidade humana bem como as capacidades regenerativas dos seres humanos. (PELIZZOLI, 2016)

A forma como a prática de um crime é noticiada e a maneira como se reage e responde frente à ação são aspectos relevantes à configuração do problema e à solução (GIMENEZ, 2012). A escolha quanto à forma como o crime será administrado será refletida tanto na forma que se enxerga o crime quanto no relacionamento e proporção dos elementos escolhidos para a punição do infrator (SANTANA, 2011). A justiça, desse modo, pode ser tanto retributiva quanto restaurativa. Esta pesquisa defende a necessidade do fomento a uma justiça restaurativa. Contudo, reconhece-

se que o sistema penal, no geral, carrega, em sua essência, uma visão retributiva, de modo que nem as necessidades da vítima quanto do ofensor são atendidas (ROSENBLATT, 2014). Não são raros os casos em que o sistema penal negligencia a vítima e fracassa na responsabilização do ofensor. Desse modo, compreende-se que a justiça retributiva considera o crime como um atentado contra o próprio Estado, pois, em virtude da desobediência à lei, o indivíduo há que ser punido (ROLIM, 2006).

Nessa perspectiva tradicional, a justiça se preocupa com a determinação da culpa e infringe dor na relação que envolve o Estado e o ofensor (GIMENEZ, 2012). A justiça restaurativa caminha por outro viés. O crime é caracterizado como a violação dos direitos das pessoas envolvidas em uma relação e, dessa forma, cria a obrigação de corrigir os erros derivados desta relação (ZEHR, 2008). É uma perspectiva de justiça que envolve tanto a vítima quanto o ofensor e a comunidade da qual fazem parte. De uma maneira não-violenta, busca-se pela melhor forma de reparar, reconciliar e reestabelecer a segurança, a autonomia e a liberdade das partes (FERREIRA, 2006). O modelo restaurativo, nesse sentido, tem como escopo principal a conquista de uma reparação e de uma cura para a dor da vítima. Posteriormente, visa sanar o relacionamento entre a vítima e o ofensor e deste com a comunidade até que esteja apto para conviver de maneira pacífica com as pessoas que fazem parte desta comunidade.

A intervenção restaurativa, nesse contexto, é um mecanismo que visa ampliar os horizontes da vítima e de seu agressor. Propicia, dessa forma, um espaço que permite, além da confissão do crime, o arrependimento sincero, o perdão e até mesmo a reconciliação, em alguns casos (FERREIRA, 2006). Um dos principais propósitos da justiça restaurativa é a conquista de uma cura para a vítima. Assim sendo, essas práticas restaurativas demandam uma abordagem diferente daquela empregada pela justiça penal convencional (RACOSKI, 2016). Precisa de metodologias específicas, como, por exemplo, dos círculos de paz, da comunicação não-violenta e até mesmo da perspectiva de diálogo freiriana para que possa reparar de uma maneira mais humanizada os danos causados às vítimas e aos relacionamentos (PATZER, 2018). Não se trata de uma mera busca por uma resposta punitiva àqueles que transgrediram de alguma forma a lei. Destaca-se que:

Cura para as vítimas não significa esquecer e minimizar a violação. Implica num senso de recuperação, numa forma de fechar o ciclo. A vítima deveria voltar a sentir que a vida faz sentido e que ela está

segura e no controle. O ofensor deveria ser incentivado a mudar. Ele ou ela deveriam receber a liberdade de começar a vida de novo. A cura abarca um senso de recuperação e esperança em relação ao futuro (ZEHR, 2008, p. 176).

Nesse sentido, o principal objetivo dessa vertente da justiça é o de promover uma inclusão efetiva da vítima e do ofensor em comunidades de assistência, pois, dessa forma, permite-se que todas as partes envolvidas ou afetadas possam participar de uma maneira colaborativa de todo o processo de análise do crime. O objetivo é o de reduzir o dano ao máximo possível e, no que tange ao agressor, o intuito é o de desenvolver junto a ele um trabalho de ressocialização para que não volte a cometer esta ou outras espécies de crimes (COLET; COITINHO, 2021). Assim sendo, a justiça restaurativa configura-se como uma nova abordagem quanto ao tratamento do crime e das transgressões, visto que o seu eixo norteador é o fornecimento de uma justiça mais humana e pacífica (AGUINSKY; CAPITÃO, 2008). Assume-se que o conflito apenas será resolvido de maneira efetiva quando se busca por meios efetivos de sanar a dor e o sofrimento da vítima. A justiça meramente punitiva (retributiva) não dá conta disto (GIMENEZ, 2012).

Como o principal objetivo da justiça restaurativa é o de minimizar a violência, estando comprometida, portanto, com a disseminação de uma cultura da paz, ela se contrapõe ao modelo de justiça criminal convencional (SANTANA, 2011). No modelo canônico, há a instrumentalização e coisificação do homem pelo Estado. Viola-se, dessa forma, o princípio da dignidade humana, pois a justiça não é determinada de uma maneira não-violenta, o que é uma maneira de violar os próprios valores da igualdade (ROSENBLATT, 2014). Além disso, quando assume-se esta perspectiva, o conflito não é solucionado, visto que ele não se finda no campo da justiça formal, mas exerce também impactos nos campos culturais e nas relações sociais no geral (ROLIM, 2006). Todo indivíduo, ao longo de sua jornada, de maneira velada ou explícita, pratica algum tipo de julgamento, seja em seu núcleo familiar, em seu grupo de amigos, no trabalho ou em suas relações interpessoais no geral (GIMENEZ, 2012).

Esta justiça pessoal (representada pelo exercício do poder individual) é espelhada por metodologias tradicionais da justiça e, dessa forma, pode reproduzir comportamentos mais violentos (BRANCHER, 2006). Assim sendo, o ser humano, nas relações mais cotidianas, passa a reproduzir práticas de controle autoritárias que são transmitidas ao longo das gerações e dos séculos. Por esse motivo, a justiça

restaurativa é imprescindível. Ela entende o crime como um mal causado tanto às pessoas quanto às comunidades e que ele sempre gera um dano físico e mental à vítima, dano esse que não é material (PATZER, 2018). As penas comumente atribuídas para a punição do ofensor não compensam esse dano. Isto ocorre porque o sistema penal atual pouco atua para fazer com que o agressor compreenda os danos por ele causados e as consequências de seu ato (RACOSKI, 2016). Não reconhece a sua responsabilidade isto e, dessa forma, utiliza-se de estereótipos e racionalizações para se distanciar das pessoas realmente prejudicadas, que estão sofrendo.

A maior parte dos infratores, por tal comportamento do Estado, se sentem como vítimas por terem a sua liberdade restringida (SCURO NETO, 2003). Dessa forma, a justiça canônica – a retributiva – desvia o seu foco do dano e do próprio trauma social gerado por esse crime. Diante disso, percebe-se que a justiça retributiva:

[...] tende a desresponsabilizar emocionalmente o infrator, visto que não abre espaços para a sinceridade, para a transparência afetiva e para o diálogo, ingredientes essenciais a qualquer processo de pacificação. Consequentemente, tal sistema vem, ao longo dos séculos, produzindo como principal efeito à amplificação dos conflitos e a reverberação da violência (BRANCHER, 2006 *apud* GIMENEZ, 2012, p. 6.061).

A justiça restaurativa, dessa forma, caminha sob outro viés. A partir de um processo cooperativo, em que há o envolvimento entre todas as partes interessadas, determina a melhor forma de administrar aquele conflito de uma maneira não-violenta (PATZER, 2018). O intuito principal é o de reparar o dano causado por uma atitude criminosa. Há algumas etapas fundamentais para que o dano seja reparado sob a ótica da justiça restaurativa: 1ª etapa: identificação e reparação do dano; 2ª etapa: envolvimento de todas as partes na resolução do conflito; e 3ª etapa: transformação do relacionamento tradicional entre a comunidade e o governo para a minimização de atos violentos, agressivos e criminosos, rumo à construção de uma sociedade orientada para a paz (GIMENEZ, 2012). O objetivo principal é o de combater a criminalidade e, para isto, a justiça restaurativa propõe algumas ações interventivas essenciais à disseminação de uma cultura da paz.

Elas são a mediação entre a vítima e o agressor; a conferência; os círculos de paz; a prestação de assistência à vítima; a prestação de assistência ao ex-agressor; a restituição; e a prestação de serviço comunitário (SCURO NETO, 2003). Percebe-se que a justiça que tem como base apenas a punição dos transgressores

desconsidera as necessidades emocionais e sociais de todos os envolvidos no processo (COLET; COITINHO, 2021). Isto suscita um processo meramente criminalizador, uma vez que a comunidade fica desamparada, com medo, assim como a própria vítima. A criminalidade tende a ascender quando o delito é tratado dessa forma. Assim, a justiça restaurativa é um processo colaborativo, solidário e inclusivo, uma vez que se responsabiliza não apenas com a punição do agressor, mas também, e principalmente, com a amenização dos traumas e lesões suscitados do crime (VASCONCELOS, 2008). Fornece-se, dessa forma, um maior alívio e conforto emocional para a vítima, sua família e a comunidade.

A Justiça Restaurativa transforma o paradigma da intervenção penal, uma vez que não está apenas preocupada com a determinação de uma resposta adequada ao comportamento criminal, mas também com a reparação, seja ela material ou simbólica, dos danos causados pelo crime. Encoraja vítima e ofensor a resolverem o conflito por intermédio da discussão e da negociação, reservando para os agentes públicos o papel de facilitadores, dotados de um só instrumento de intervenção: a linguagem, o que os coloca no mesmo nível de poder das partes (uma vez que, aqui, o poder limita-se à comunicação). Mais do que a reparação material, pode reparar as relações e a confiança afetadas pelo crime (VASCONCELOS, 2008, p. 127).

Assim sendo, pontua-se que esta nova proposta de tratamento das questões penais opta por reparar os danos causados às pessoas e às relações sociais sob uma ótica menos agressiva, pois não foca apenas na punição do transgressor, visto que assume-se a perspectiva de que a punição, de maneira isolada, não é capaz de reparar os danos emocionais e sociais gerados pelo crime, de modo que a vítima continua a sofrer mesmo após a restrição de liberdade do criminoso (AGUINSKY; CAPITÃO, 2008). Nesse sentido, a justiça restaurativa busca preencher as necessidades emocionais e sociais essenciais à construção de uma sociedade civil inclinada para a paz, isto é, visa inibir a reprodução de atos violentos (MCCOLD; WACHTEL, 2003). É uma perspectiva de justiça que entende que “novos tecidos” devem crescer para que as lacunas deixadas pelo crime sejam ao menos amenizadas (GIMENEZ, 2012). Entretanto, isto apenas é viável quando há condições ideais adequadas, como segurança, higiene e tempo. Considera-se que as cicatrizes podem remanescer.

Quando a ferida sara, pode ser reaberta novamente, isto é, recuperar as funções, crescer e despertar a dor novamente. Por esse motivo, é fundamental que

as partes vivenciem a lesão e a cura. Se compreenderem as condições que levaram à lesão, chegará à cura (ZEHR, 2008). Parte-se, dessa forma, de um procedimento baseado no consenso. As partes, enquanto sujeitos centrais, participam, de maneira coletiva e ativa, da construção de soluções para a cura das feridas abertas, isto é, dos traumas, das dores e das perdas provocadas pelo crime (GIMENEZ, 2012). Além disso, por ser um procedimento voluntário e informal, oportuniza os encontros fora do tradicional tribunal, o que gera menos tensão. O clima menos hostil também está associado à presença de mediadores ou facilitadores que se utilizam de métodos e de técnicas de mediação, conciliação e transação em busca por resultados que sanem o dano sob a ótica da justiça restaurativa (PRUDENTE; SABADELL, 2008).

Busca-se por um acordo capaz de suprir as necessidades individuais e coletivas de ambas as partes, focando, portanto, na reintegração social tanto da vítima quanto do infrator (PRUDENTE; SABADELL, 2008). Entende-se que a prática delituosa não viola apenas as relações entre o agressor e a vítima, mas também as relações que esses têm com a comunidade. Por esse motivo, compete à justiça identificar as necessidades e obrigações derivadas da violação de direitos e do trauma causado (SANTANA, 2011). A justiça restaurativa, portanto, encoraja os indivíduos ao diálogo e ao consenso. São incentivados a reconhecer as responsabilidades e as necessidades a serem supridas em virtude do crime (ZEHR, 2008). A justiça terapêutica, então, tem um viés terapêutico que, ao mesmo tempo, é individual e social. Adota metodologias específicas para a construção de uma outro viés de justiça: foca em uma justiça consensual, participativa, conciliatória e preocupada com as consequências materiais e imateriais, como os danos emocionais e sociais gerados (ROSENBLATT, 2014).

Nessa perspectiva, a justiça restaurativa busca sanar as dificuldades conjunturais e estruturais do sistema judiciário tradicional. Assim sendo, propõe-se formas alternativas voltadas à concretização de uma justiça mais humana e respeitadora dos princípios e valores da dignidade da pessoa humana (FERREIRA, 2006). Dessa forma, reitera-se que os mecanismos e métodos que fazem parte da justiça restaurativa não visam somente a redução dos altos níveis de criminalidade, mas também a atenuação dos reflexos desse crime em toda a comunidade com a qual as partes estão envolvidas (LARRAURI, 2004). Para que este sistema seja viabilizado, as partes devem expor os seus sentimentos, as suas emoções e as suas

necessidades humanas básicas enquanto seres humanos, pois apenas dessa forma o conflito será mobilizado de uma maneira mais humana, respeitosa e pacífica. Tais atitudes são essenciais para a legitimação de um acordo restaurativo criado e pactuado pelas partes envolvidas (GIMENEZ, 2012). Essas medidas essenciais são fundamentais à construção de uma cultura da paz.

Para que esse tipo de justiça seja efetivamente consolidado, é de suma importância que a justiça tenha como objetivo a satisfação das partes e, para isso, identificar as necessidades humanas da vítima em estado de sofrimento é primordial (AGUINSKY; CAPITÃO, 2008). As necessidades de todos que foram violados e afetados pelo delito devem ser contempladas de uma maneira respeitosa, o que torna a comunicação não-violenta proposta por Rosenberg fundamental, pois ela permite a captação das necessidades humanas que são essenciais à solução do conflito de uma maneira não-violenta (ROSENBERG, 2006). Por esse motivo, a justiça não pode ignorar os gritos de angústia, de medo e de frustração. Quando não são ouvidas pela Lei, continuam a sofrer e a sentir uma dor imensa, sobretudo quando são consumidos pelo desejo de vingança pelo mal sofrido (GIMENEZ, 2012). Dessa forma, a construção de um espaço onde possam falar sobre a sua dor e pesar é primordial (ZEHR, 2008).

A justiça restaurativa, nesse contexto, além de atuar como um meio a partir do qual a perda pode ser pensada de uma maneira mais humanizada, permite o reconhecimento do erro pelo agressor e até mesmo uma declaração de responsabilidade (COLET; COITINHO, 2021). Nesse sentido, entende-se que: “a correção do mal é, em si, uma forma de expiação que poderá promover a cura mais eficazmente do que a retribuição” (ZEHR, 2008, p. 181). Diante desse cenário, a justiça restaurativa parte do pressuposto de que a vítima tem algumas necessidades básicas, como de segurança, reparação, justificação e empoderamento (GIMENEZ, 2012). Além disso, a comunidade da qual faz parte também necessita de meios para que possam denunciar a ofensa e para que haja a reparação efetiva do crime (ZEHR, 2008). Todavia, um alerta deve ser feito. Enquanto a justiça for essencialmente retributiva, continuará a ignorar os papéis da vítima e da comunidade.

Além disso, quando a justiça é notoriamente retributiva, os danos e necessidades de cada parte são desprezados, o que corrobora com a manutenção de uma sociedade violenta, cega pelo ódio, uma vez que a própria justiça passa a

defender, de maneira direta e indireta, a justiça do “olho por olho”, o que é um retrocesso ao Código de Hamurabi (GIMENEZ, 2012). Quando esse viés impera, passa-se a defender que os males devem ser pagos por males, isto é, que a violência sofrida demanda uma retribuição ao agressor, ou seja, que a violência é justificável em nome da vingança (ZEHR, 2008). Percebe-se que quando a humilhação e o sofrimento passam a ser instrumentos da justiça, ignora-se os sentimentos positivos, como o amor e a compreensão, e os comportamentos essenciais à construção de uma sociedade mais pacífica (ROSENBERG, 2006). Nota-se que quando essa vertente da justiça é majoritária, a sociedade passa a ser orientada sob um viés punitivo, promovendo-se, dessa forma, o “etiquetamento social”.

A justiça, então, depara-se com uma lacuna, visto que os danos sofridos pela vítima não são sanados, mesmo após a prisão do infrator. É por esse motivo que a justiça restaurativa se faz essencial, pois, nela, os valores e princípios da dignidade da pessoa humana imperam, de modo que vítima e ofensor são tratados de uma maneira menos agressiva, uma vez que, por meio do diálogo, a justiça busca amenizar a dor causada pelo agressor. Esta é uma maneira de reduzir os altos níveis de criminalidade e violência na sociedade. Nesse sentido, destaca-se que:

A justiça restaurativa fomenta o potencial de transformação positiva do agressor e a responsabilização por meio da compreensão das razões, seus atos e as consequências. Assim, a imposição da pena deixa de ser vista como compensação do dano [...] dessa forma a justiça restaurativa passa pela capacidade de o agressor entender o ocorrido, de se conscientizar dos danos e assumir a responsabilidade pela sua conduta. Nesses termos, não é só garantido a reparação do dano sofrido pela vítima, mas também a recomposição da comunidade em que ambos estão inseridos (ISOLDI; PENIDO, 2006, pp. 60-61).

Diante dessa perspectiva, percebe-se que as práticas restaurativas têm como escopo principal evitar a estigmatização do ofensor, isto é, não o trata simplesmente como um criminoso, sem “salvação” (GIMENEZ, 2012). Esse outro trâmite tem como intuito promover a responsabilização consciente pelo seu ato. Recupera-se os sentimentos da vítima para que este seja conduzido ao arrependimento sincero, o que permitirá a sua reintegração ao convívio social (ISOLDI; PENIDO, 2006). É uma justiça que defende o potencial participativo e criativo no processo de restauração social e, dessa forma, fornece suporte para essa reinserção na comunidade tanto à vítima quanto ao agressor (ISOLDI; PENIDO, 2006). Este trabalho coletivo permite a reintegração daquele que sofreu o dano e de todos que tenham envolvimento direto

ou que tenham sido afetados pelo crime. O papel do governo é de mediador, pois o objetivo é que, de maneira cooperativa, construa-se a cultura da paz entre todos os envolvidos para que esta paz seja mantida a longo prazo.

2.1.2. Uma proposta de metodologia para a Justiça Restaurativa: trabalho com os círculos de paz e com a comunicação não-violenta

Feitas essas considerações, a partir deste momento, irei demonstrar de que modo os círculos de construção da paz e a comunicação não-violenta podem atuar como metodologias fomentadoras desta justiça que visa consolidar uma cultura da paz tratando o crime, a vítima e o ofensor de uma maneira mais humanizada por meio do diálogo. A cultura da paz é um dos grandes objetivos do sistema judiciário brasileiro atual. Entende-se que o intuito das práticas restaurativas não é o de substituir a justiça convencional, mas sim de humanizá-la a fim de que os altos níveis de criminalidade e violência sejam reduzidos (PATZER, 2018). Os movimentos sociais têm aconselhado que a justiça humanizada tem que ser aplicada em espaços distintos para que a cultura da paz seja efetivada, como nas escolas e nas comunidades diversas (SILVA, 2011). Fomenta-se, dessa forma, a resolução de conflitos de diversas espécies sob a ótica do diálogo e não da humilhação/ofensa. Dessa forma, entende-se que:

O Poder Judiciário deve ser mantido em paralelo à Justiça Restaurativa, mas a atividade fiscalizadora deve ser exercida como instrumento de preservação dos direitos e garantias fundamentais das partes, bem como, assegurando os princípios da própria Justiça Restaurativa. Sendo assim, mister se faz uma redefinição do papel dos juízes, promotores, advogados, e defensores públicos, no sentido de evitar relações de poder e de dominação com as partes envolvidas, buscando formar “uma mesa de conversações e de sensibilidades atentas para o fato de que a maioria das situações – problemas decorrem da sociabilidade autoritária e dos efeitos da miséria” (SILVA, 2011, p. 102).

A justiça restaurativa não deve ser compreendida como um mecanismo que permite o desafogamento dos tribunais, visto que, por se tratar de um processo de mediação e até mesmo de conciliação, é mais lenta, especialmente quando comparada com a justiça retributiva (RACOSKI, 2016). O processo é mais lento porque leva em consideração todos os mecanismos relacionados ao “empoderamento” dos envolvidos, tais como a reconciliação, a mediação, a reparação e a reintegração dos envolvidos na sociedade (ROLIM, 2006). As práticas

restaurativas, portanto, apresentam respostas que são inviáveis em um modelo meramente punitivo, porém, não busca eliminá-lo ou se sobrepor a ele (PALLAMOLLA, 2009). A instituição de tais práticas restaurativas na esfera judiciária permite a construção de uma nova forma de resolver os conflitos, forma esta que preza pelo envolvimento das partes em conflito na solução deste por meio de um diálogo pacificador (SILVA, 2011).

Para tanto, a justiça restaurativa utiliza-se das metodologias cujas explicações já foram antecipadas nos tópicos anteriores, mas que, nesse momento, serão novamente trazidas à tona, porém, sob a ótica da justiça restaurativa. Em primeiro lugar, irei discutir sobre como a comunicação não-violenta (CNV) proposta por Rosenberg tem contribuído com este campo tão promissor à construção de uma cultura da paz efetiva. Uma das características mais evidentes da justiça restaurativa é o uso do diálogo como instrumento para a resolução do conflito e amenização da dor e do dano causado pelo ofensor à vítima (ROSENBLATT, 2014). O diálogo determina como todo o processo irá ser desempenhado. A vítima, o ofensor e a sociedade devem ser tratados com respeito e dignidade. Ambos assumem as suas devidas responsabilidades e expõem as suas necessidades (SANTANA, 2011). Durante todo o trâmite, as partes são instigadas a chegar a um acordo restaurador que não seja violento.

O acordo não deve visar a exclusão do agressor e, ao mesmo tempo, deve validar os sentimentos, a dor e o sofrimento da vítima e da própria sociedade (AGUINSKY; CAPITÃO, 2008). A justiça restaurativa, portanto, identifica as necessidades, emoções e sentimentos da vítima, para, a partir disso, proporcionar um espaço que permita a comunicação e a manifestação dos sentimentos e emoções desencadeados pela prática do crime (COLET; COITINHO, 2021). Esses sentimentos, emoções e necessidades deverão ser levados em consideração para a construção de um acordo restaurativo que não seja humilhante e agressivo para nenhuma das partes, pois um dos pressupostos básicos é a reintegração de todos os envolvidos na sociedade. Por esse motivo, tendo como base o diálogo, as partes são incentivadas a chegar em um consenso (SILVA, 2011). Entende-se que é por meio do diálogo e da participação que será possível construir um novo modelo de justiça que não seja meramente punitivo.

Contudo, reconhece-se que para que haja êxito nas práticas restaurativas, é de suma importância que se adote um tipo de comunicação que não reproduza esse modelo punitivo. Nesse sentido, as partes envolvidas e os facilitadores/mediadores são incentivados a fazerem uso da CNV (SILVA, 2011). A adesão a esse tipo de comunicação é fundamental porque não são raras as vezes em que, nos espaços jurídicos, os sentimentos de raiva, revolta e incompreensão sejam evidenciados, o que acaba por afastar qualquer possibilidade de reparação do dano sob um viés diferente daquele usual à justiça retributiva (GIMENEZ, 2012). Os facilitadores assumem um papel fundamental nesse contexto, pois, a fim de que uma guerra seja evitada, devem mediar esta comunicação para que o verdadeiro propósito dessa justiça restaurativa não seja perdido. O diálogo assume um papel importante porque todo o ser humano adota um certo tipo de comportamento e se comunica de uma forma específica, contudo, esses, quando não mediados, acabam sendo violentos em situações que envolvem conflitos (SILVA, 2011).

Isto ocorre porque os indivíduos, no geral, não conseguem identificar a violência em sua forma de falar, pois, usualmente, associam a violência a uma ação física, ativa, o que nem sempre se concretiza, pois a violência também é psicológica e simbólica (PATZER, 2018). Entende-se que a violência passiva é um dos mecanismos que fazem insurgir uma ampla gama de sentimentos negativos, como a raiva, a dor e o ódio, de modo que as reações e respostas a um discurso tendem a ser igualmente violentas quando esses sujeitos não estão dispostos a dialogar e a chegar a um consenso (RACOSKI, 2016). Para que o diálogo seja estimulado, novas formas para a solução dos conflitos de maneira pacífica se tornaram necessárias, o que resultou na adesão à metodologias específicas. A primeira mudança foi na forma de comunicação dos indivíduos (SILVA, 2011). O objetivo era o de transformar a comunicação dominadora em uma comunicação não-violenta:

Nessa perspectiva, frente à comunicação dominadora inserida nas sociedades modernas, percebe-se a necessidade de desenvolver uma comunicação construtiva que habilite os envolvidos a gerir os conflitos de forma pacífica. [...] a comunicação construtiva nada mais é do que a possibilidade dos indivíduos resolverem seus conflitos de forma pacífica. Aduz ainda, que tal comunicação inicia-se com o acolhimento do semelhante a partir de uma linguagem apreciativa e estimulante (PATZER, 2018, p. 17).

A justiça restaurativa, ao assumir esse viés, admitiu a importância de adotar um tipo de comunicação específico, isto é, uma linguagem específica. Ampara-se, dessa forma, no tipo de comunicação proposto por Rosenberg em seus estudos, pois deparou-se com a necessidade de adotar formas pacíficas para potencializar a resolução do conflito sob o viés do diálogo. A CNV, nesse contexto, passa a ser utilizada pelo fato de que permite que os sujeitos envolvidos em uma relação tenham uma ligação mais profunda com si mesmos e com os demais envolvidos (ROSENBERG, 2006). Assim sendo, assume-se que a CNV corresponde a “todo o processo de linguagem que capacita o sujeito a ouvir e conectar-se com os sentimentos e as necessidades frente aos próprios julgamentos e com relação ao outro” (ROSENBERG, 2006, pp. 21-22). A fim de que esse tipo de comunicação seja viabilizado rumo à construção de uma cultura da paz, quatro etapas são essenciais, sendo elas a observação, o sentimento, as necessidades e o pedido.

A princípio observa-se o que está acontecendo em determinada situação, dizendo o que o agrada ou não, mas sem realizar qualquer tipo de julgamento ou avaliação. Logo após, identifica-se o que foi sentido ao se observar naquela circunstância, como por exemplo, alegria, tristeza, mágoa etc. Em seguida, passa-se a analisar quais necessidades estão vinculadas aos sentimentos reconhecidos. Por fim, faz-se o pedido, que deve ser específico, uma vez que indica o que se quer da outra pessoa, para, então ser possível enriquecer a vida do participante (ROSENBERG, 2006, p. 109).

A CNV não deve ser tratada da mesma forma em todas as situações, de modo que deve ser adaptada a cada uma. Contudo, é democrática pelo fato de que pode ser utilizada em todos os tipos de comunicação e nos mais diversos contextos, inclusive naqueles intrinsecamente conflituosos, como é o caso da justiça penal (PATZER, 2018). Desde as escolas até o sistema judiciário podem se utilizar desse tipo de comunicação para a resolução de conflitos de uma maneira mais humanizada e pacífica (ROSENBERG, 2006). A CNV é de suma importância à construção de uma cultura orientada para a paz porque a origem de qualquer espécie de violência, seja esta física ou psicológica, está associada ao fato de que há a tendência de culpabilizar o outro sem que haja a percepção dos próprios erros. Histórica e culturalmente, os seres humanos têm o hábito de observar e fazer críticas à conduta de outrem, porém, não observa os seus próprios comportamentos e falas, que podem ser igualmente violentos.

Essas atitudes, na perspectiva de Rosenberg, afastam qualquer possibilidade de uma escuta ativa e sensível acerca daquilo que se escuta/lê. Por esse motivo, o escopo principal da CNV é de causar a ruptura de velhos hábitos, padrões e costumes que potencializam uma sociedade violenta e não aberta ao diálogo (ROSENBERG, 2006). Uma das principais atividades defendidas por esse tipo de perspectiva é a ênfase na observação sem julgamentos, afastando qualquer avaliação e julgamento prévio acerca do que se escuta, lê ou vê, pois são essas atitudes que afastam os indivíduos do diálogo sincero, honesto, transparente e respeitoso (ROSENBERG, 2006). A CNV, quando bem empregada, permite que os indivíduos tratem os seus próprios conflitos de maneira pacífica, sem que tenham que recorrer às instâncias superiores, sobretudo às punitivas, havendo, dessa forma, uma menor judicialização das relações sociais, o que é essencial na busca por uma cultura da paz.

Dessa forma, a partir do momento em que as pessoas, de maneira clara, honesta, respeitosa e transparente conseguem expressar os seus sentimentos, emoções e necessidades, o conflito é resolvido de uma maneira menos agressiva. A CNV ajuda esses indivíduos a se libertarem dos julgamentos para, juntos, encontrarem uma solução para que o dano, a dor e o sofrimento sejam amenizados (SILVA, 2011). Em virtude de tais escolhas, percebe-se que o foco dado no crime sob o viés da justiça restaurativa não visa apenas a resolução objetiva do conflito, onde o ofensor tem a sua liberdade restrita. O escopo principal é a amenização dos conflitos emocionais e sociais inerentes à infração (ROSENBERG, 2006). Para tanto, é de suma importância a implementação de uma conversa pacificadora para que haja uma reintegração efetiva desses indivíduos afetados na sociedade (SILVA, 2011). Diante desse cenário, percebe-se que:

A meta perseguida pela Comunicação Não-Violenta não é modificar os comportamentos e direcioná-los para o atendimento das próprias necessidades, mas se busca estabelecer relacionamentos fundados na liberdade de agir, na honestidade e na empatia, o que, por sua vez acabará por suprir às necessidades de todos os participantes da comunicação (SILVA, 2011, p. 113).

Para que a CNV seja efetivada, o diálogo é fundamental. Há uma metodologia específica que permite que ele seja introduzido na justiça restaurativa. Trata-se dos círculos de construção da paz. Como a justiça restaurativa busca pelo consenso, a vítima, o infrator, a comunidade e outras pessoas que sejam membros desta

comunidade, uma vez afetados pela infração, são considerados como membros centrais do conflito e, dessa forma, devem participar de maneira ativa e cooperativa da construção de soluções que possam reduzir os danos, o sofrimento e a dor causados pelo crime (PINTO, 2005). Por meio dos círculos de paz, do exercício do diálogo, as partes unidas e envolvidas pelo conflito devem explorar os seus sentimentos, necessidades e emoções básicas para que, de maneira cooperativa, possam chegar a um acordo entre si que seja válido para todos os envolvidos (COSTA, 2005). O acordo em questão não pode ser meramente punitivo, pois isto afasta qualquer possibilidade de construção de uma sociedade menos violenta (PATZER, 2018).

Na perspectiva da justiça restaurativa, o infrator não deixa de ser responsabilizado pelo crime, porém, sabe-se que apenas a punição não é suficiente à atenuação do dano, da dor e do sofrimento da vítima (SANTANA, 2011). Cria-se, dessa forma, um espaço a partir do qual as partes envolvidas, interligadas pelo ato infracional, dialogam e compartilham os seus sentimentos e emoções derivados do crime para que cheguem a um consenso para que o dano seja atenuado (ROSENBLATT, 2014). É uma maneira efetiva de se evitar rótulos e estigmas que impedem que o indivíduo arrependido possa se reintegrar à sociedade após cumprir a sua pena (CUSTÓDIO; COSTA; PORTO, 2010). Os círculos de paz, nesse contexto, são essenciais, visto que uma das tarefas essenciais dos mediadores é a de ouvir as partes. Contudo, tal escuta requer a identificação de sentimentos, emoções e necessidades sem julgamentos. Dessa forma, a primeira tarefa crucial do mediador/facilitador é a de compreender as necessidades de todos os envolvidos.

O mediador/facilitador deve seguir esta metodologia para que permitam que as partes consigam expressar de uma maneira sincera, honesta, transparente e sem medo aquilo que estão sentindo (PRANIS, 2010). Quando esta metodologia é empregada, as chances desses indivíduos chegarem a um acordo pacífico capaz de suprir as suas necessidades são maiores (BOYES; PRANIS, 2011). Tem-se, dessa forma, uma nova estratégia para trabalhar com os danos, com vistas a atenuar a dor e o sofrimento. Pensa-se e age-se diante do delito de uma maneira menos punitiva, o que implica a utilização da comunicação não-violenta para a viabilização desses círculos de paz (ROSENBERG, 2006). Dessa forma, os conflitos são direcionados sob a ótica da escuta ativa, da cooperação, da compaixão e da empatia, cujo objetivo

principal é a reintegração social de todos os envolvidos. É uma metodologia oposta àquela adotada pela justiça retributiva.

Na justiça retributiva, a vítima esquecida, pois a sua dor e sofrimento são colocados em segundo plano, visto que o intuito é o de humilhar, punir e até mesmo agredir o infrator, atitudes que acabam potencializando a violência e distanciando a cultura da paz (ROLIM, 2006). É uma justiça que apenas narra os fatos e busca por uma punição ao ofensor. Isto não ocorre na justiça restaurativa, pois a vítima é a prioridade, a parte lesada, e, como tal, o foco da justiça deve ser na reparação dos danos (RACOSKI, 2016). A vítima, portanto, deixa de ser a parte passiva e exerce uma participação efetiva na resolução do conflito. Assim sendo, preza-se pela dignidade da pessoa humana, pela democracia e pela soberania social (SALIBA, 2009). Nesse contexto, à medida em que a metodologia dos círculos de paz é aplicada, a vítima se torna protagonista da mediação, deixando, portanto, de ser mera espectadora, visto que as suas necessidades emocionais, patrimoniais e psicológicas passam a ser valorizadas (SILVA, 2011).

Percebe-se que, em muitas das vezes, o valor simbólico e sentimental que envolve as perdas é significativamente maior do que os prejuízos materiais, logo, a justiça retributiva peca nesse sentido, visto que está mais preocupada com a reparação desse tipo de dano, o que não é suficiente para sanar a dor e o sofrimento da vítima e também é pouco eficiente à reintegração do ofensor após o cumprimento da pena na sociedade (PATZER, 2018). Nota-se que a escuta do agressor, o reconhecimento deste do erro e o ato de pedir perdão e explicar os motivos que o levaram a cometer o crime é uma maneira mais humana de amenizar o dano do que a vingança e a aplicação da pena (CUSTÓDIO; COSTA; PORTO, 2010). Assim sendo, a restauração, material ou simbólica, normalmente, está associada com a recuperação da segurança, da dignidade e do senso de controle da vítima (SILVA, 2011). O ofensor recebe um tratamento especial para que tenha a oportunidade de se arrepender verdadeiramente e para que possa pedir perdão.

Para tanto, o diálogo pacífico e sem julgamentos é de suma importância (COSTA, 2005). A metodologia dos círculos de paz se torna relevante porque permite a criação de um espaço onde o ofensor pode falar sobre as razões que o motivaram a praticar o crime, analisando as consequências envolvidas (PINTO, 2005). Para que a metodologia seja efetiva, não basta que os fatos sejam expostos. O intuito é que

haja a conscientização e a restauração de ambas as partes, pois busca-se, além da amenização da dor e do sofrimento da vítima, a reinserção social da vítima e do ofensor na sociedade (CUSTÓDIO; COSTA; PORTO, 2010). Uma outra vantagem associada a essa metodologia é o fato de que permite a percepção com clareza se o ofensor está ou não arrependido do crime cometido e se este está comprometido em não praticar crimes após o cumprimento da pena (SALIBA, 2009).

Nessa perspectiva, é de suma importância que haja um espaço que oportunize, ao ofensor, um espaço para que possa se reconciliar com a vítima e se redimir verdadeiramente, pois é esse verdadeiro arrependimento que permitirá que os danos causados à sociedade e à vítima em virtude da prática do delito sejam amenizados ou sanados (SILVA, 2011). Esse ambiente deve permitir que o ofensor corrija o mal causado e, para isso, deve confessar o crime e admitir a sua responsabilidade. A confissão, somada ao arrependimento, atua como um “passaporte para a cura”, tanto do ofensor quanto da vítima (ZHER, 2008). As partes envolvidas, ao sentirem as suas necessidades contempladas pela justiça, conseguirão elevar a sua autoestima, podendo, dessa forma, traçar novos caminhos, libertando-se da dor avassaladora causada pela perda (PATZER, 2018).

Defende-se a importância desse modelo porque a justiça retributiva tende a silenciar por completo a voz do ofensor. Nega-se a ele o direito de esclarecer as suas motivações, reverberar as suas angústias e de se arrepender de maneira verdadeira e honesta quanto ao crime cometido (SILVA, 2011). No modelo canônico de justiça, o trâmite se limita à narração dos fatos, à denúncia criminal e à privação da liberdade do infrator. Esquece-se que, por detrás desse infrator, há um ser humano que precisa ter a sua dignidade respeitada (SALIBA, 2009). As práticas restaurativas, nesse contexto, propiciam, ao ofensor, um espaço que permite que seja visto e ouvido por meio do diálogo, da conversa e da troca, tanto com a vítima quanto com seus familiares e com a comunidade da qual faz parte (PATZER, 2018). Os círculos de paz potencializam a conversa sobre o delito, a responsabilização sobre ele, o arrependimento sincero e a compreensão quanto às consequências decorrentes do delito, cujo objetivo é se redimir com a vítima, com sua família e com a comunidade (SALIBA, 2009).

Percebe-se que as práticas restaurativas também permitem o debate acerca das disfunções apresentadas pelo ofensor, visto que eles necessitam de amparo

emocional para que os sentimentos de raiva, frustração, vergonha e culpa sejam trabalhados para que não venha a cometer este ou outro tipo de delito novamente (SILVA, 2011). Diante desse cenário, nota-se que, no processo restaurativo, ocorre o encontro entre a vítima, o ofensor e a própria sociedade a partir de um processo e reintegração ativa desses três agentes. Assim sendo, por meio dos círculos de paz, sendo necessária a utilização de uma comunicação não-violenta para que o diálogo seja pacífico, honesto, respeitoso e claro, analisa-se o crime e as suas consequências por meio de conversas mediadas pelo facilitador (GIMENEZ, 2012). Defende-se que essas conversas devem se dar por meio de encontros porque é a melhor maneira de se resolver o conflito de uma maneira não violenta e mais humanizada (SILVA, 2011).

A principal vantagem é que esses indivíduos podem se reunir em um espaço menos formal e sem a presença de advogados e juízes, que acabam, mesmo que de maneira involuntária, instituindo um clima hostil e agressivo, pois, ao agressor, nega-se o direito de negociar a sua pena por meio do verdadeiro arrependimento (PATZER, 2018). Na perspectiva da justiça restaurativa, a conduta adotada é outra. Além dos envolvidos, há apenas o facilitador/mediador. O seu papel é o tornar os envolvidos protagonistas na resolução do conflito. Ajuda essas partes e tomarem uma decisão que seja consensual e humana (PALLAMOLLA, 2009). Por meio da comunicação não-violenta, institui um círculo de paz para que as partes consigam, de maneira efetiva, manifestar suas necessidades e sentimentos para que juntos cheguem a um acordo que não seja desumano para nenhuma das partes. Tais atitudes permitem a pacificação do conflito, pois as necessidades da vítima e do ofensor são atendidas, o que corrobora com a sua reintegração social (SILVA, 2011).

Há atualmente diversos discursos performativos sobre a Comunicação Não-Violenta, como se fosse um fim em si mesmo capaz de gerar um entendimento mecânico do que seria uma resolução de um conflito, até mesmo abordagens mais críticas que ponderavam sobre a ordem social capaz de engolir essa abordagem como mais um instrumento de reforço à submissão a certa estrutura de dominação, e a sua perspectiva sistêmica, em que a violência se desvela em uma complexidade simbólica, relacional e estrutural (PELIZZOLI, 2016). Como a proposta de interpelação a essa problemática tem por fundamento a corporeidade, devemos pensar essa violência simbólica sem deixar de “subestimar a pressão ou opressão, contínuas e por vezes despercebidas, da ordem ordinária das coisas, os condicionamentos impostos

pelas condições materiais de existência, pelas surdas injunções [...] das estruturas econômicas e sociais e dos mecanismos por meio dos quais elas se produzem”.

Assim, Bourdieu nos mostra que nos corpos dos agentes sociais são inscritos, por experiências passadas, “sistemas de esquemas de percepção, apreciação e ação” que:

“Permitem tanto operar atos de conhecimento prático, fundados no mapeamento e no reconhecimento de estímulos condicionais e convencionais a que os agentes estão dispostos a reagir, como também engendrar, sem posição explícita de finalidades nem cálculo racional de meios, estratégias adaptadas e incessantemente renovadas, situadas porém nos limites das construções estruturais de que são o produto e que as definem” (BOURDIEU, 2001, p. 169)

Essa violência então, não pode ser pensada fora das necessidades imanentes ao seu campo social, ela que modela e se deixa modelar por seus agentes. Essa violência, por exemplo, se manifesta na superlotação crônica que fez cerca de 18 jovens do CASE Petrolina se infectarem com o coronavírus e manifestarem Covid-19 (G1, 2021). Essa violência se apresenta na falta de higiene e nas instalações elétricas precárias com fios à mostra, no aparte de suas famílias como local primeiro de sua segurança afetiva com um indivíduo ainda em formação dentro dos ritos sociais, e também na representação social que fazem desses jovens como sujeitos que devem ser esquecidos em tais condições e até eliminados de vista. Para não mencionar como os servidores dessas instituições também estão sujeitos a uma série de violências simbólicas quando não têm suas condições de trabalho minimamente asseguradas, relegados também ao emudecimento.

Para Bourdieu, contudo, essa violência jamais será posta como finalidade, com um cálculo, mas algo não notado que se incorporou nas práticas desse campo por um determinado *habitus* em seu desenvolvimento histórico-cultural. Temos um agente que nunca é “por inteiro o sujeito de suas práticas” incorporadas. É esse mesmo senso prático que permite a ação adequada ao que se espera dentro de forças simbólicas atuantes no campo social sem que seja preciso estabelecer explicitamente uma regra que seja. Assim, temos disposições que são “maneiras de ser resultantes de uma modificação durável do corpo operada pela educação” (BOURDIEU, 2001, p. 170). Disposições como essa, ainda de acordo com o antropólogo, permanecem despercebidas até que sejam convocadas ao ato quando da premente “evidência de sua necessidade” e “adaptação imediata à situação.

Assim, os agentes sociais por meio dos esquemas de *habitus*, “produto da incorporação das estruturas e tendências do mundo”, conseguem se adaptar às diferentes modificações contextuais, dando sentido a situação em evidência e operando prática e antecipadamente com corpo das tendências imanente do campo social em que se situam. Assim as condutas dispostas em determinado contexto costumam se alinhar como em uma orquestra, no que seria uma espécie de improvisação, mas não uma mudança na ordem simbólica instituída.

Em meio a esse cenário, há que se discutir sobre a importância da comunicação não-violenta, pois ela fomenta a construção de uma sociedade inclinada para a paz. A comunicação não-violenta é fundamental à promoção de uma cultura de paz. Este conceito está diretamente ligado com o de “círculos de paz”, pois eles, somados à este tipo de comunicação, promovem a cultura da paz. Desse modo, antes de introduzir a discussão sobre a comunicação não-violenta, a contextualização dos “círculos de paz” se faz essencial. Os “círculos de paz” estão diretamente ligados com a cultura ancestral dos indígenas norte-americanos (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRUM, 2019). São reuniões que ocorrem na forma de rodas e debate. O intuito é que os membros discutam sobre questões que sejam pertinentes, urgentes e atuais para aquela comunidade específica. Este tipo de ação faz parte da cultura de diversos povos indígenas (PRANIS, 2010). É um dos meios mais efetivos de resolver conflitos e de se comunicar de uma maneira não-violenta e não-agressiva, sendo por esse motivo que está diretamente ligado com o conceito de comunicação não-violenta.

Os “círculos de paz”, inicialmente, nos Estados Unidos, compunham uma esfera da justiça restaurativa, onde participavam dessa roda de conversa tanto a vítima do crime quanto o agente causador do crime e representantes da comunidade em que a vítima e o agressor faziam parte (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRUM, 2019). Essas pessoas, assim como o Poder Judiciário, determinavam, de maneira colaborativa e cooperativa, a melhor solução para a condução do crime, de modo a fazer com que o bem-estar e a segurança fossem garantidos. Por esse motivo, a utilização dos “círculos de construção da paz” tem sido comum há mais de trinta anos, pois é uma forma de reunir pessoas com perspectivas e posicionamentos distintos que têm igual direito de voz, sem hierarquia (PRANIS, 2010). Todos devem ter igual oportunidade de falar e se posicionar sem interrupções, de apresentar as suas explicações de contar a sua história. Tem-se como base o princípio da igualdade e

considera-se os aspectos emocionais associados às experiências individuais para que o respeito e a empatia sejam mantidos.

A metodologia do “círculo de construção da paz” implica a realização de um encontro onde as pessoas se sentam em roda (em cadeiras, tapetes ou semelhantes) e, no centro, coloca-se um objeto que tenha um significado importante para o grupo como um todo. O formato de círculo remete à uma: “[...] liderança partilhada, igualdade, conexão, inclusão e também promove foco, responsabilidade e participação de todos” (PRANIS, 2010, p. 25). Nesses círculos, há elementos estruturais intencionais. Eles são inseridos para que os participantes se sintam seguros para falar e se posicionar, mesmo em uma situação que envolve dano, conflito ou dificuldade (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRUM, 2019). Há algumas etapas e aspectos que devem ser respeitados, como a realização da cerimônia, o bastão de fala, a presença de um mediador ou de um guardião, orientações e o processo de tomada de decisão deve ser feito de uma maneira consensual, pois todos devem estar de acordo (PRANIS, 2010).

Em relação à cerimônia, pontua-se que ela é demarcada por dois momentos principais: há o início e o fechamento de um círculo, como que em um espaço sagrado, cujo objetivo é o de mobilizar todos os envolvidos quanto ao conflito que precisa de uma solução. Como o intuito é que todos tenham o igual direito de fala, o bastão de fala é um instrumento utilizado para que seja concedida voz a cada participante no momento em que detêm o bastão. Enquanto ele estiver em suas mãos, a fala do indivíduo que o porta não poderá ser interrompida (PRANIS, 2010). Isto garante que o indivíduo possa se expressar de maneira plena e sem interrupções as emoções e sentimentos que a escuta qualificada e o espaço seguro para dizer “verdades difíceis” motivaram (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRUM, 2019). Também é um espaço que garante o seu silêncio, caso seja esta a sua vontade. O importante é que o fato seja comunicado de uma maneira não-agressiva e sempre respeitosa para que o conflito seja solucionado de uma maneira não-agressiva. Assim:

Em alguns círculos, é crucial se tirar o tempo para que as pessoas compartilhem histórias de suas próprias vidas, de modo que possam aumentar sua compreensão uma da outra e construir empatia. As histórias frequentemente fragmentam estereótipos ou suposições que as pessoas possam ter umas das outras. Uma base de compreensão mais aberta torna possível que elas escutem umas às outras de

maneira mais clara quando forem discutir assuntos delicados mais tarde no círculo (BOYES; PRANIS, 2011, p. 46).

Percebe-se que, nesses círculos, o intuito é que os membros, de maneira consensual, cheguem a uma solução/alternativa que seja benéfica para todos. Como se trata de um processo decisório consensual, os membros estão comprometidos com a compreensão dos interesses, necessidades e demandas de todos os envolvidos para que o conflito seja sanado de uma maneira que, de fato, não é violenta. Imposições não são toleradas (BOYES; PRANIS, 2011). Entretanto, reconhece-se que: “nem sempre o consenso é possível, mas é uma raridade não chegar a um consenso quando tenha sido alocado ao processo Circular tempo suficiente para a escuta integral de todos os pontos de vista” (PRANIS, 2010, p. 54). Contudo, mesmo diante de tal dificuldade, é de suma importância que a decisão tomada seja aceita pela maior parte e que não gere danos pelas partes que não foram contempladas com a decisão, pois, ao contrário, ter-se-á uma decisão violenta e não-democrática.

Para que seja possível a proposição de uma solução que seja coerente para a maior parte dos envolvidos, a escuta profunda de todos os membros que fazem parte daquele círculo é essencial. Este tipo de escuta, profunda, detalhada, compreensiva e empática, gera respeito e, ao mesmo tempo, fomenta o desejo da entrega mútua e sincera dos envolvidos ao evidenciarem as suas demandas (ROSENBERG, 2006). Por esse motivo, a metodologia da comunicação não-violenta é entendida como um mecanismo que permite o aprimoramento e fortalecimento das relações sociais humanas equilibradas, uma vez que nenhum dos lados deixa de ser consultado quanto àquilo que acreditam ser o melhor não apenas para si, mas para a coletividade como um todo (ROSENBERG, 2006). Além disso, quando os círculos de paz são somados à comunicação não-violenta e à pedagogia dialógica proposta por Freire, as atitudes e ações violentas são sanadas de uma maneira significativa:

[...] Esta metodologia pode ser associada ao Círculo de Cultura de Freire, em que o diálogo em círculo, em colaboração, permite a reelaboração do mundo, emergindo uma consciência crítica, onde os participantes extrojetam, pela força catártica da metodologia, seus sentimentos, suas opiniões: de si, dos outros e do mundo (FURTADO, 2012, p. 11).

Pode-se conceituar os círculos de construção da paz como um instrumento que permite o emprego da inteligência emocional para promover a cura e construir

relacionamentos saudáveis, bem como é um meio de resolver os conflitos de uma maneira menos agressiva (BOYES; PRANIS, 2011). Além disso, percebe-se que esses círculos também pode ser utilizados em quaisquer situações onde uma ou mais pessoas precisam tomar decisões em conjunto para que nenhuma das partes seja prejudicada (PRANIS, 2010). São efetivos sobretudo quando esses sujeitos discordam sobre alguma questão ou quando sentem que precisam discutir sobre uma questão que gerou sérios danos. Contudo, também são eficientes quando o objetivo é o de compartilhar dificuldades e aprender com aquele que tem uma visão diferente quando à questão que está sendo debatida (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRUM, 2019). Diante de tais elementos, os círculos de paz possuem um amplo campo de atuação.

Há diversos tipos de círculos que permitem a construção de uma sociedade mais pacífica e tolerante. Cada uma das modalidades se adequa a um determinado tipo de questão ou de problema (PRANIS, 2010). Dentre as possibilidades, destacam-se o círculo de diálogo, o círculo de compreensão, o círculo de restabelecimento, o círculo de sentenciamento, o círculo de apoio, o círculo de construção de um senso comunitário, o círculo de resolução de conflitos, o círculo de reintegração e o círculo de celebração (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRUM, 2019). Pelo fato de que o círculo de paz pode assumir esses múltiplos formatos, os mais diversos tipos de situações, problemas, fenômenos ou eventos sociais podem ser pensados, refletidos, debatidos e até mesmo solucionados sob esta perspectiva. Quando o objetivo é o de construir uma sociedade menos violenta, que é a proposta desta pesquisa, propor esses círculos é essencial, pois é uma forma de conduzir os envolvidos a resolver as questões que os afetam por meio do diálogo.

Assim:

[...] Não é propriamente mediação ou resolução de conflitos convencional que coloca o peso do papel resolutivo no mediador. Não é julgamento moral das pessoas, nem correção ética. Não é uma conversa livre com poucas regras. Não é algo que prescindia de um facilitador. Não se trata de perdoar o ofensor ou de consolar a vítima. Não se trata de não ter acordos formais e legais. Não é um espaço comum com objetos comuns. Não é um espaço de correção psicológica dos indivíduos que cometeram danos, os ofensores (PELIZOLLI, 2014, p.11).

Os círculos de paz, portanto, configuram um dos instrumentos que permitem o trabalho com a comunicação não-violenta em diversos espaços. Diante disso, a partir desse momento, reconhecendo a importância desses círculos na promoção de uma

cultura da paz, pode-se discutir sobre como esta comunicação não-violenta pode ser trabalhada por meio do diálogo, que é a base dos círculos de paz. A comunicação não-violenta trata-se de um campo que foi desenvolvido pelo psicólogo norte-americano Marshall Rosenberg. O autor, movido pela segregação racial que assolou os Estados Unidos ao longo de toda a década de 1960, sendo ele, inclusive, alvo de agressões por ser judeu, passou a pensar na importância da construção de uma comunicação mais humana para erradicar esta violência (ALONSO, 2021). Dentre os principais questionamentos que assolavam o pesquisador, este se perguntava acerca do porquê de algumas pessoas serem mais violentas do que as outras (BARROS; JALALI, 2015).

Indagava-se também acerca do porquê de algumas pessoas não serem violentas mesmo diante de situações dolorosas e insuportáveis, física e mentalmente. É em meio a esse cenário que passou a discutir sobre a importância da comunicação não-violenta (CNV) (ROSENBERG, 2006). O principal objetivo do autor ao propor esta ferramenta era o de estimular a compaixão humana de uma maneira “natural e espontânea”. Diante da importância da ferramenta, os estudos atuais passaram a se concentrar em chegar a uma resposta para como a comunicação não-violenta pode impactar e transformar culturas, sendo potencial, portanto, à construção de uma sociedade menos violenta e mais capaz de conviver com o diferente e com aquele que pensa diferente (CARVALHO, 2021). Como será demonstrado ao longo deste tópico, percebe-se que a comunicação não-violenta é um mecanismo concreto que permite a materialização da cultura da paz por meio do diálogo, em círculos de construção da paz (PRANIS, 2010).

Nessa perspectiva, entende-se que não existe comunicação não-violenta, isto é, não há diálogo e respeito quando esses não conseguem respeitar aquele que pensa e se posiciona de maneira diferente (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRUM, 2019). Diante desse cenário, percebe-se que a ausência do diálogo e de uma comunicação respeitosa são fatores que estão diretamente ligados com os elementos que originam os conflitos que, na maioria das vezes, são agressivos e/ou violentos (CHRISPINO, 2007). Como esses conflitos, em diversas vezes, potencializam a violência, a construção de uma atmosfera capaz de prevenir esses conflitos violentos é essencial. A comunicação não-violenta é o mecanismo ideal para isto, pois permite o convívio com as diversidades culturais e sociais de maneira respeitosa (CONSORTE, 2020).

Como a humanidade está acostumada com um pensamento básico, porém, enraizado e enfatizado como algo natural à condição do ser social, a violência acaba sendo neutralizada.

Cria-se, dessa forma, um padrão mental de separação e de exclusão que condiciona os seres humanos e as relações sociais, ou seja, impere o modelo e/ou, “[...] ou isso ou aquilo; ou amigo ou inimigo; ou bem ou mal; ou eu ou o outro; ou você está comigo ou está contra mim. As demais possibilidades – a reflexão, o diálogo, a negociação, a criatividade, a descoberta de outros modos de convivência - ficam desde logo excluídas” (MARIOTTI, 2004, p. 1). É por esse motivo que o diálogo surge como metodologia para a construção de uma sociedade mais pacífica. Em um momento anterior, a pesquisa destacou como o diálogo pode contribuir com o ensino para a construção de uma cultura da paz que não deve se limitar ao espaço da escola, embora seja ali iniciada. Tomou-se como base os ensinamentos de Paulo Freire. Nesse momento da pesquisa, demonstrar-se-á como o diálogo pode ser utilizado como metodologia para a construção da paz fora da escola.

Compreende-se o diálogo como uma metodologia que estimula a conversa, a troca e o compartilhamento de ideias, perspectivas, medos, anseios, desejos e frustrações. Como todas as partes são ouvidas, o diálogo permite a melhoria na comunicação entre os interlocutores envolvidos nesta relação (MARIOTTI, 2004). A observação compartilhada e a troca de experiências são atitudes essenciais e compreendem uma cooperação entre os envolvidos. Trata-se também de um exercício de reflexão conjunta e contínua, cuja principal característica é a “fertilização mútua” (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRUM, 2019). O diálogo não se trata apenas de uma intenção, discussão ou debate, pois esses estabelecem sínteses para que decisões sejam tomadas. O diálogo é construído na interação dialógica, de modo que os envolvidos, de maneira conjunta, apresentam novos modos de perceber, compreender e criar significados e sentidos. As situações não devem ser julgadas como “boas” ou “ruins”.

Os conflitos em pauta não devem ser fragmentados, imediatizados e simplificados (MARIOTTI, 2004). O diálogo, nessa perspectiva, opõe-se a um modelo mental convencional de percepção acerca do mundo, pois não pensa no conflito de um ponto de vista técnico e científico, mas sim do ponto de vista da empatia, do respeito e da tolerância (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRUM, 2019). A comunicação não-

violenta, nesse contexto, ampara-se no diálogo porque entende que as pessoas devem se posicionar sem que o outro se sinta acuado e amedrontado. Não se trata de um jogo de “quem tem razão”, pois, nesse jogo, há punição, visto que, em uma perspectiva não-dialógica, entende-se que aquele que está errado deve ser castigado, o que corrobora com o fortalecimento de uma cultura violenta (ROSENBERG, 2006). Na perspectiva não-dialógica, em que a comunicação é violenta, aqueles que estão certos são recompensados e os “errados” a sentir culpa e vergonha (ROSENBERG, 2006).

A cultura violenta se materializa por meio da linguagem. Para o autor idealizador do conceito de comunicação não-violenta, à medida em que a violência impere em uma relação, os agressores fazem uso de uma linguagem tipicamente agressiva que é conhecida como “linguagem chacal” (ROSENBERG, 2006). É uma linguagem que desconecta o indivíduo de um estado natural compassivo e compreensivo. Isto facilita e potencializa a violência e, por consequência, inibe as chances de construir e fomentar uma cultura da paz em diversos espaços da vida social (MARTINOT; FIEDLER, 2016). A comunicação não-violenta, para que seja viabilizada, deve se utilizar de uma linguagem oposta à chacal. Assim sendo, como alternativa, propõe-se a “linguagem girafa” (ROSENBERG, 2006). Esse tipo de linguagem é referida como a linguagem do coração justamente por prezar pelo respeito e pela empatia ao dialogar com o outro. Assim:

A linguagem girafa” conecta-se com as necessidades dos outros e fundamentalmente com as próprias do praticante que estão além dos juízos rotuladores. Esse é, pois, um ponto estratégico nesse tipo de comunicação, já que as necessidades humanas não são negligências, e busca-se na medida em que for possível atendê-las. [...] Na “linguagem girafa” preza-se pela autenticidade nas relações, já que o comunicador não tem medo de revelar-se e expressar o que identifica que está sentindo, de maneira que vive as suas relações “sem armaduras” (CAPPELLARI, 2012, p. 65).

Diante desse cenário, entende-se a comunicação não-violenta como um guia que permite que o ser humano repense como ele irá se expressar e ouvir o outro. Há quatro aspectos elementares que devem ser levados em consideração para que a linguagem chacal seja substituída pela “girafa”, isto é, para o estabelecimento de uma comunicação não-violenta. Eles são a observação (1), o sentimento (2), a necessidade (3) e o pedido (4) (ROSENBERG, 2006). O primeiro aspecto – a observação – consiste no exercício de observar sem julgar. Nesse primeiro momento,

entende-se que o ouvinte deve observar a situação sem fazer nenhum tipo de avaliação ou inferência acerca do que está escutando (ROCHA, 2017). Esses cuidados são necessários pelo fato de que, quando há julgamento e avaliação prévios, o interlocutor entenderá que aquilo é uma crítica, o que gerará uma reação, de certa forma, agressiva. Ela pode se manifestar na forma de resistência ou de atitudes defensivas e/ou agressivas.

Quando há julgamento e avaliação a tendência é que soe ao interlocutor como crítica e isso gera reação, podendo ocorrer em forma de resistência, atitudes defensivas e /ou agressivas ou ainda do afastamento, justamente o contrário do que a CNV almeja, que é a aproximação. As palavras sempre, nunca e jamais geralmente estão associadas a exageros de linguagem e trazem um caráter avaliativo às observações, fator que provoca reações defensivas. (ROSENBERG, 2006). Além disso, uma outra atitude que deve ser evitada para que a comunicação não-violenta seja exercida são as comparações, uma vez que inibem ou bloqueiam qualquer sentimento de compaixão, que é base necessária à construção de uma cultura da paz (TRINDADE; CRUZ; TRINDADE, 2014). As comparações a serem evitadas dizem respeito tanto quanto aos outros quanto a si mesmos. As comparações são formas de julgamento que podem inibir ou despotencializar o poder do diálogo na solução do conflito (MARIOTTI, 2004).

Ainda em relação à primeira dimensão da comunicação não-violenta, a da observação, destaca-se que a negação da responsabilidade também é um fator que pode inibi-la. A negação relacionada à responsabilidade pessoal pelos nossos sentimentos e pensamentos também é um fator que inibe a construção de uma sociedade mais pacífica (ROSENBERG, 2006). Frases como “você me faz sentir culpado” devem ser evitadas, pois trata-se de um processo de delegação da culpa para outrem. Esta conduta é preocupante, pois, segundo o autor fundador, aquilo que: “os outros fazem pode ser o estímulo para nossos sentimentos, mas não a causa” (ROSENBERG, 2006, p. 79). Diante desse cenário, adentra-se na segunda dimensão da comunicação não-violenta, que está diretamente ligada com a expressão e materialização de certos sentimentos e emoções na comunicação (ALONSO, 2021). Nessa perspectiva, entende-se que por detrás de todo sentimento, há uma necessidade.

Assume-se que o ato de se expressar de uma maneira fidedigna não é comum, pois há uma tendência humana de que qualquer ser humano não se sinta à vontade para exteriorizar os seus sentimentos e emoções (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRUM, 2019). O grande objetivo da CNV, nessa perspectiva, é o de ajudar os indivíduos a nomear e identificar os sentimentos e emoções de maneira clara. Esses sentimentos e emoções devem ser diferenciados dos pensamentos, das avaliações e das interpretações pessoais, pois isto facilita e impulsiona a conexão entre as pessoas, o que é fundamental na resolução de conflitos (CARVALHO, 2021). Intenta-se com isso a criação de uma relação empática e de confiança para que a agressividade seja substituída pela compaixão. Nesse sentido, o uso de algumas palavras e pronomes deve ser evitado, pois afasta os indivíduos desta relação almejada. Assim: “[...] a palavra sinto é seguida de pronomes como eu, você, ele, ela, eles, isso, que, como ou como se, o que se segue geralmente não é o que eu consideraria um sentimento” (ROSENBERG, 2006, p. 76).

Alguns exemplos de condutas boas e não tão eficientes à construção de uma relação pautada em sentimentos e emoções positivos para o fortalecimento de uma comunicação não-violenta podem ser citados:

“Estou triste porque você está partindo”. Nessa sentença consta uma pura expressão de sentimento. E “Fico com medo quando você diz isso”, a frase cumpre o propósito de expressar um sentimento verbalmente. Outra frase interessante é “Quando você não me cumprimenta, sinto-me negligenciado”. Nesse caso, Rosenberg (2006) considera que a palavra “negligenciado” não seja propriamente um sentimento, e sim um pensamento do que a pessoa acha que estão fazendo com ela, é uma interpretação dos outros. Quanto a esse tipo de palavra que expressa pensamento em relação ao outro, o autor faz uma lista para demonstrá-las, e entre elas estão: ameaçado, pressionado, ignorado, rejeitado, negligenciado, etc. (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRUM, 2019, p. 19).

Diante disso, adentra-se em uma terceira dimensão relacionada à construção de uma comunicação não-violenta (CNV). Esta é uma dimensão que está diretamente ligada à anterior, pois o reconhecimento dos sentimentos por detrás da linguagem verbal, assim como das necessidades de ambos os envolvidos nesta relação é fundamental para que haja, de fato, uma CNV (BARROS; JALALI, 2015). Quando um indivíduo se comunica de maneira negativa, algumas opções tendem a ser frequentemente adotadas: 1) a culpabilização a nós mesmos; 2) a culpabilização dos outros; 3) a percepção dos nossos próprios sentimentos e necessidades a partir de

uma perspectiva egocêntrica; e 4) a percepção dos sentimentos e necessidades escondidos por detrás da mensagem negativa da outra pessoa (ROSENBERG, 2006). Assim sendo, quanto mais diretamente os interlocutores estiverem conectados com os sentimentos e necessidades humanas do outro, maiores serão as chances de que as reações sejam mais compassivas e compreensivas (ROSENBERG, 2006).

Em alguns casos, a percepção das necessidades e sentimentos torna-se mais complexa, uma vez que certos indivíduos têm a tendência de ignorar as próprias necessidades para se dedicarem a cuidar do outro e atender apenas as suas necessidades. Por esse motivo, o autor criador da CNV chama a atenção para a necessidade da construção da responsabilidade emocional (ROSENBERG, 2006). Há três estágios que podem se manifestar nesse processo e impedir o desenvolvimento de tal responsabilidade e inteligência emocional, eles são: a escravidão emocional (quando acreditamos que somos responsáveis pelos sentimentos alheios), o estágio “ranzinza” (período em que nos recusamos a admitir que nos importamos com os sentimentos e necessidades de qualquer pessoa mais do que com os nossos) e a libertação emocional (total aceitação da responsabilidade pelos nossos próprios sentimentos, sem que sejam atribuídos aos outros; a responsabilização pelos sentimentos alheios é eliminada) (ROSENBERG, 2006).

Chama-se a atenção para o fato de que não é necessário que o interlocutor conheça os conceitos relacionados à CNV, pois, quando modifica a sua maneira de se comunicar, também terá reações diferentes de maneira natural e espontânea (MARTINOT; FIEDLER, 2016). Para que esse tipo de comunicação seja efetivamente estabelecida, as necessidades humanas básicas devem ser atendidas para que a violência seja substituída pela empatia, tais como a “[...] subsistência, proteção, pertencer, respeito, autonomia, liberdade, ócio, informação, gratidão, confiança, justiça e paz” (CAPPELARI, 2012, p. 91). Além disso, alguns exemplos dessas necessidades vitais devem ser igualmente mencionados, como: “eu preciso de respeito; “necessito de sua atenção”; “quero autonomia” (CAPPELARI, 2012, p. 91). Esta é uma maneira efetiva de desenvolver uma comunicação capaz de fomentar a cultura da paz por meio do diálogo que, por sua vez, deve ser estimulado por meio de círculos de paz.

Adentra-se, por fim, na última dimensão capaz de fomentar o desenvolvimento e fortalecimento da comunicação não-violenta em círculos sociais diversos que

tenham como base o diálogo. Trata-se da dimensão do pedido. Ele é um meio a partir do qual as necessidades humanas podem ser atendidas na comunicação. O pedido é uma maneira respeitosa de solicitar ações e de fomentar comportamentos que possam satisfazer essas necessidades de uma maneira respeitosa, tolerante e empática (ROCHA, 2017). Para tanto, é necessário que os pedidos sejam claros, específicos e afirmativos. Naturalmente, é muito comum que o pedido seja iniciado com uma palavra ou com uma frase negativa, o que afasta qualquer possibilidade de diálogo (TRINDADE; CRUZ; TRINDADE, 2014). Frases como “não quero que você vá”, “não quero que você faça isso”, “quero que faça dessa forma” ou o “simples” não bloqueiam a dinâmica da escuta ativa e empática, o que impedirá que o pedido seja atendido, pois uma reação negativa pode ser despertada (ROSENBERG, 2006).

Diante do cenário exposto, percebe-se que a comunicação não-violenta, para que seja estimulada, requer um processo de alfabetização em sentimentos, emoções e comportamentos não-violentos (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRUM, 2019). O objetivo não é o de mudar as pessoas de uma maneira “forçada”, “imposta”, mas sim de gerar, por meio dessa mudança natural da postura agressiva para relações sociais mais honestas e empáticas (MARTINOT; FIEDLER, 2016). Como consequência, as necessidades dos envolvidos são atendidas e os conflitos são atenuados ou eliminados de uma maneira mais humanizada e respeitosa. Por esse motivo, incentiva-se a utilização de círculos de paz para o fomento a este tipo de comunicação, pois eles são meios efetivos que permitem a prevenção e o combate à violência (LEDERACH, 2012). Propõe-se, dessa forma, processos construtivos e criativos para que os conflitos sejam transformados. Isto envolve quatro níveis fundamentais, tais como o pessoal, o estrutural, o relacional e o cultural (LEDERACH, 2012).

Para a promoção da cultura da paz é preciso que os círculos de construção de paz e os fundamentos teóricos e práticos da CNV sejam estimulados para que haja uma efetiva prevenção da violência. Para que a violência seja erradicada, é importante que esse processo se dê de maneira cooperativa, por meio do exercício do diálogo (TRINDADE; CRUZ; TRINDADE, 2014). Nesses círculos de construção da paz, portanto, a linguagem da girafa se faz essencial para que a linguagem chacal (ou do lobo), fonte da violência, seja erradicada. Contudo, uma outra linguagem é proposta, a da ovelha: “acrescento ao trabalho de Rosenberg a ovelha, como um símbolo de submissão e obediência, que se intimida e se anula diante da dominação e das

investidas do Lobo” (CAPPELLARI, 2012, p. 21). A analogia à ovelha é feita para se referir ao comportamento de quem se permite ser escravizado pelos jogos de poder e manipulação do lobo. A ovelha, portanto, representa a submissão e a obediência ao jogo. São sujeitos que tendem a permanecer calados mediante à violência (CAPPELLARI, 2012).

Entende-se que é por meio dos círculos de construção da paz que é possível superar e transformar tanto o lobo quanto a ovelha, pois amplia-se a perspectiva da girafa, que representa a comunicação democrática, respeitosa, sensível e atenta ao que o outro tem a dizer (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRUM, 2019). Essas analogias são feitas porque, de maneira potencial, os três animais encontram-se presentes nas ações e comportamentos humanos. Assim sendo, à medida em que os velhos padrões comportamentais violentos são substituídos, o ser humano fica mais propenso a pensar sobre si e sobre o outro a partir de uma postura menos defensiva e menos agressiva (ROSENBERG, 2006). O principal ganho positivo com essa mudança de postura é que as reações violentas e/ou agressivas irão se manifestar de uma maneira menos potente ou até mesmo poderão ser erradicadas. Entretanto, para que essa mudança seja perceptível, é fundamental que a comunicação não-violenta seja evidente (ROSENBERG, 2006).

Diante disso, percebe-se que tanto os círculos de construção da paz e a comunicação não-violenta orientam-se a partir de uma mesma perspectiva, uma vez que o interesse é o de promover e fomentar relações sociais, humanas, mais harmônicas, equilibradas e pacíficas (MARTINOT; FIEDLER, 2016). Entretanto, isto apenas se torna viável quando o diálogo é o principal instrumento, pois, a partir dele, pode-se chegar de uma maneira natural e espontânea à paz almejada (CAPPELLARI, 2012). A CNV, nesse contexto, permite que as pessoas vivenciem, no cotidiano, situações concretas que lhes possibilitam o exercício de seu potencial compassivo e empático, tanto consigo quanto com os outros, a médio e longo prazo (ROCHA, 2017). Quando esses cuidados são tomados, de maneira gradativa e espontânea, a cultura da paz se torna uma vivência concreta no contexto diário dos sujeitos comprometidos com a construção de uma sociedade mais pacífica (ROSENBERG, 2006).

Conclui-se que a CNV foca nos sentimentos e nas necessidades humanas de todos os envolvidos em uma relação dialogada e, dessa forma, desvia-se dos rótulos que desumanizam a comunicação e fomentam, de maneira direta ou indireta, a

violência contra si e contra os outros (ALMEIDA; OLIVEIRA; BRUM, 2019). Com a instituição de uma comunicação não-violenta em diversos espaços sociais, o diálogo passa a ser evidenciado nas relações sociais. As ofensas, agressões e demais formas de violência são substituídas pela escuta ativa e pela proposição conjunta de soluções que possam substituir uma cultura tradicionalmente violenta por uma cultura da paz (ROSENBERG, 2006). Por esse motivo, defende-se aqui que os círculos de construção de paz, especialmente quando associados à comunicação não-violenta, são os principais instrumentos capazes de viabilizar esta cultura da paz, uma vez que os conflitos são solucionados de uma maneira mais humanizada, onde todos são ouvidos e respeitados.

2.2 Apre(e)nder pelo corpo por meio dos afetos

A perspectiva erguida até o momento mostra que colocar a educação para uma Cultura de Paz como estratégia, um objetivo que seja, dentro da ordem social em que se incluem disposições de uma violência simbólica e sistêmica imanente às leis que internam esses jovens na unidade socioeducativa pode ser um desafio que incorre em disposições não muito duráveis a tomar em consideração a coerência dos *habitus* constituídos e incorporados pelos próprios agentes, em atividades que demandariam um total reposicionamento e reconhecimento outro do que seria uma Cultura de Paz exigida por essas instituições, mas que poderiam dar a fácil impressão de sua assimilação, posto a orquestração das condutas incorporadas frente as tendências mais imediatas e estruturas constituintes do campo social em que estão imersos.

Mas Bourdieu observa também que aprendemos pelo corpo, em que se inscreve essa ordem social em “confrontações permanentes” e dramáticas, e por isso lócus de uma afetividade que também media as impressões e práticas com o mundo social. Argumenta-se neste sentido, se essa socioafetividade, que deve ser um dos enfoque de uma educação para Cultura de Paz segundo o Projeto Político-Pedagógico da Funase, também poderia ser incorporada por meio de um aprendizado sobre as próprias emoções uma vez que são por elas e pelo sofrimento que as injunções mais sérias são orientadas ao corpo:

E os ritos de instituição constituem apenas o limite de todas as ações explícitas pelas quais os grupos trabalham para inculcar os limites sociais, ou o que dá no mesmo, as classificações sociais (por exemplo, a divisão masculino/feminino), a naturalizá-las sob a forma de divisões nos corpos, as

hexis corporais, as disposições, das quais se sabe serem tão duráveis como as inscrições indelévels da tatuagem, e os princípios coletivos de visão e divisão. Tanto na ação pedagógica cotidiana (“fica direito”, “segure a faca com a mão direita”) como nos ritos de instituição, essa ação psicossomática se exerce muitas vezes por meio da emoção e do sofrimento, psicológico ou até físico, mormente aquele que se aflige pela inscrição de signos distintivos, mutilações, escarificações, ou tatuagem, na própria superfície do corpo. (BOURDIEU, 2001, p. 173)

Como já expressado, o corpo nunca é só um corpo, como assegura Le Breton (2009), mas é antes de tudo um ser no mundo que tem seu olhar impregnado pelo mundo, que afeta e se deixa afetar por ele. É no encontro com o outro, que desde a mais tenra infância somos educados para engrenar na ordem social a partir das instituições como a família e a escola, por meio dessa investidura que é a emoção, e que nada tem de estritamente natural.

Muito embora o suporte fisiológico do corpo nos aponte determinadas sensações que emanam de um mundo objetivo, externo ao agente, a leitura possível desse mundo se faz e se fez pela escritura de disposições, crenças e valores, que vão aí, no encontro com o Outro, burilando a experiência do mundo. Portanto, Le Breton nos mostra a existência do que é possível chamar de cultura afetiva:

As emoções nascem de uma avaliação mais ou menos lúcida de um acontecimento presenciado por um ator provido de sensibilidade própria. Elas são pensamentos em ação dispostas num sistema de sentidos e de valores. Enraizadas numa cultura afetiva, elas também se exprimem mediante uma linguagem gestual e de mímica, que pode em princípio, se reconhecida (a menos que o indivíduo dissimule seu estado afetivo) pelos integrantes de seu meio social. A cultura afetiva oferece os principais esquemas de experiência e de ação sobre os quais indivíduo tece sua conduta de acordo com sua história pessoal, seu estilo e, notadamente, sua avaliação da situação. A emoção experimentada traduz a significação conferida pelo indivíduo às circunstâncias que nele ressoam. É uma atividade de conhecimento, uma construção social e cultural, a qual se torna um fato pessoal mediante o estilo particular do indivíduo. (LE BRETON, 2009, p. 12)

O conhecimento do mundo se faz pela exposição ao mundo, por emoções, sensações, sentimentos, pelo que dói e pelo que sofre no sujeito. As violências na quais está enredado, muito embora sejam disposições que se retroalimentam à ordem social, do que parece ser automático e desconhecido, mas antes de tudo do que é constituída e se constitui nela e por ela, mostra que conhecemos e aprendemos nossos espaços pelo que a afetividade marca simbólica e fisicamente na experiência imediata no interior do espaço social, do qual ele não se descola, por ser uno a este campo em sua ação prática de conhecer por meio do corpo.

Essa unidade, para Bourdieu, se expressa também no *habitus* como uma “necessidade tornada virtude e que requer uma forma de amor da necessidade, de *amor fati*”. Quando um *habitus* e um campo, ou então uma posição neste, parecem harmonizadas, é que se incorporaram as estruturas deste mundo. Neste sentido, resta compreender se a educação para a Cultura de Paz pode ser efetivamente transformativa ou uma ferramenta para pelo qual os corpos dos jovens em privação de liberdade se deixam, “por uma prolongada utilização”, ou curta, e de forma metódica e tácita, se deixarem utilizar ou instrumentalizar, pelo instrumento (Bourdieu, 2001, p. 175).

CAPÍTULO 3

3.1 O yoga como ação prática para o desvelamento da paz

Deitar os fundamentos para essa compreensão será uma tarefa que deve estar em sincronia com as práticas de yoga desenvolvidas junto aos grupos de adolescentes internos da unidade socioeducativa como uma proposta da pesquisa-ação, e derivada das metodologias subjacentes às práticas complementares presentes na Justiça Restaurativa. Zimmer (1986) observa que o Yoga se integra a uma outra filosofia, o Samkhya. As duas filosofias, embora diferentes, formam uma unidade que remete a uma disciplina em um só corpo teórico-epistemológico.

Isso porque o Samkhya expõe uma teoria fundamental da natureza humana, quantificando e qualificando seus elementos, analisando as formas como esses componentes interagem ou cooperam entre si para criar estados de aprisionamento (dor e sofrimento) e as condições necessárias para ultrapassá-los (emancipação, liberação). Enquanto o Yoga corresponde ao processo dinâmico, de ações práticas investida sobre o corpo-mente para se obter essa liberação ou integração das disposições que parecem aprisioná-lo.

No Yoga Clássico, aquele em que “consiste na detenção (intencional) das atividades espontâneas da substância mental” (Zimmer, 1986, p. 210), ou seja, esse sistema de pensamento complementar ao Samkhya, que se detém sobre o funcionamento da mente, nunca um construto essencialmente “mentalista”, como se preocuparia Bourdieu, mas antes a totalidade de um corpo com disposições cármicas, uma espécie de injunção de causas e condições que não se subscrevem apenas ao referencial histórico-cultural do corpo, mas em um ciclo de renascimentos e mortes em constante movimento através do espaço-tempo, com todas as marcas da ação empreendida pelo corpo-mente impressas na realidade física, material. Zimmer, então, faz uma caracterização de uma certa psicologia do Yoga:

“O Yoga pode ser definido como uma disciplina destinada a proporcionar uma experiência do distanciamento e isolamento soberanos do núcleo suprapessoal do nosso ser, aquietando as atividades espontâneas da matéria que, na forma de uma casca corpórea e psíquica, normalmente envolve uma mônada vital. O Yoga baseia-se numa doutrina de funcionalidade psicológica, e o demonstra. Cria e a seguir transcende e dissolve os vários planos ou mundos de experiência, e assim torna conhecida a relatividade de todos os estados da realidade; pois quando se vê que o mundo íntimo é somente uma função dos órgãos psíquicos internos, vê então o universo externo, visível e tangível, pode ser entendido, por analogia, como apenas consequência de uma operação exterior das energias dos órgãos externos. Permitindo que as energias fluam por tais órgãos, e logo recolhendo essas mesmas energias em esferas interiores não menos imediatas e “reais”, o mundo externo é experimentando como algo que pode ser contactado à vontade, e, portanto, reconstruído e derrubado pelo esforço iogue, capaz até de dissolvê-lo. Tudo depende de as faculdades sensoriais serem dirigidas rumo a seus usuais “planos de projeção” (*ayatana*) ou serem deles retiradas”. (ZIMMER, 1986, p. 229)

Ora, o mundo para as ciências iogues é em certa medida apreensível em um movimento de percepção e ação prática dos sentidos que se encontram em determinado horizonte sempre em transformação. As formas e sua substância sutil, para o Yoga, toma mesmo as tintas do que os sentidos, imaginário, memória e emoções apreendem ou são por eles apreendidos. Mas tem como uma disciplina, se se fragmenta é para voltar a sua unidade diferencial, e não se deixar confundir por esse jogo de condicionamentos aparentes capazes de criar marcas cármicas (*samskara*) à ordem estabelecida pela interação das disposições das realidades em manifestação.

Em sua obra *Ecologia Mística* (2017), Borges incursiona pela hermenêutica diatópica de Boa Ventura de Sousa Santos, trazendo algumas traduções ao contexto

ocidental dos termos ióguicos. O karma, por exemplo, nos diz Borges, denota uma espécie de destino ou sina que acompanha uma concepção moralizante dos estados de ser de um indivíduo ou grupo, uma construção essencialista de ser e estar no mundo. Enquanto quem em sua origem, karma diz respeito a uma série de condicionamentos que atravessam espaço-tempo criando marcas corpóreo-mentais (*samskara*) capazes de nos condicionar e dificultar a revelação da natureza última da mente. Essas marcas, no entanto, podem ser modificadas por meio do cultivo de ações práticas de corpo, mente e fala, estando “comumente associada à liberdade, visto que a ação pode ser renovada, modificada, transformada, gerando outra cadeia de ações que não se esgotam e não findam, pois, uma vez iniciadas, ganham proporções imprevisíveis (BORGES, 2017, p. 162).

Esses aspectos, segundo Borges, se localizam dentro de um contexto cósmico, mas quando intenta-se historicizá-los, o estudioso nos aponta que essas caracterizações “cumprem o papel das formulações sociológicas de *habitus* e campo” (*idem*, p. 163), lembrando que, de certo, modo o karma insta a uma reflexão ética sobre as ações no escopo de um sentido universal, enquanto que na teoria bourdieusiana não haveria uma preocupação com um “ideal emancipador”, um “dever-ser a cumprir”, mas apenas a disposições de “lutas demasiado específicas”. Borges ainda associa a noção de karma à noção de *habitus*:

Conjunto de disposições estruturadas estruturantes que condicionam a atividade do ator social; a noção de karma, como resultante dos *samskaras*, representa esse conjunto inscrito no tempo e no espaço. Essas disposições, produto de inculcações e repetições ou refrões existenciais, apontam para a situação biográfica do indivíduo. Indicam. Caracterizam. Determinam o destino. Ao mesmo tempo, o karma, enquanto ação, sugere liberdade e autodomínio [...]. Assim, o indivíduo se vê pleno de ação e de possibilidades de ação. É ele que, em última instância, segue seu rumo. (BORGES, 2017, p. 163)

Por sua vez, Zimmer (1986) mostra que no Samkhya-Yoga a existência de uma natureza liberta, ou “eternamente livre” por trás de todas as transformações experienciadas pelo sujeito em seu corpo, ao que se denomina “mônada vital” (*purusa*), imersa na matéria (*prakrti*), a vida e consciência em seus aspectos denso e sutil. A mônada, nos mostra Zimmer, tem um caráter paradoxal, pois ao mesmo tempo que expressa a natureza material, ela está oculta, inativa. Porém, é luminosa como

um espelho que reflete os condicionamentos e fenômenos do mundo sem com eles se confundir:

A mônada é uma entidade imaterial que [...] não está em beatitude nem tem o poder de agir como causa eficiente ou material de nada. É um conhecimento de nada. Não cria, não se expande, não se transforma e nem produz transformação em nada. Não participa de maneira nenhuma dos sentimentos, posses ou sofrimentos humanos, senão que, por natureza, é “absolutamente isolada” (*kevala*), mesmo quando parece estar comprometida com a vida por causa de sua aparente associação com “os atributos condicionantes e limitativos” (*upadhi*) – que são os constituintes, não da mônada vital, mas dos corpos materiais densos e sutis por meio dos quais ela é refletida na esfera do espaço-tempo. (ZIMMER, 1986, p. 211-212)

Essa “vacuidade”, presente também no zen budismo, seria a mônada vital, *purusa*, que é jamais afetada, sendo todos os estados mentais e transformações apenas parte de um jogo sob a qual a percepção dela emana, mas que não se contamina deles, já que “a mônada vital jamais é afetada. Em nosso ardente e verdadeiro Eu continuamos, sempre, serenos”. Parece esta, então, a descrição de um sentido derradeiro e universal de paz, e que só pode ser experimentado por meio de ações práticas dentro das ciências iogues, ainda que nunca seja realmente dependente destas metodologias, pois simplesmente o “É”.

3.2 Deixar-se expressar um campo para a cultura de paz

Aqui vamos caminhando para algumas implicações, que podem ser melhor desdobradas se voltarmos a deixar se expressar as relações intersubjetivas inauguradas entre o pesquisador e os atores do CASE, e que se encontram dentro de um campo social pressupostamente imantado também pelas disposições dos direitos humanos. Dessa forma, porquanto pese uma iniciação no reconhecimento da experiência direta de um não-ser como único princípio capaz de ser reconhecido como paz, no interior de uma ordem social em que o *habitus* azeita de modo quase mágico os jogos de dominação, a realidade conhecida e reconhecida pelos agentes, é possível perceber a incorporação das ações práticas que vão estruturando os campos e por ele também são estruturadas.

Assim como o próprio *habitus*, por meio da aprendizagem investida nas transações afetivas com o ambiente social – ou as marcas cármicas (*samskara*) como atributos condicionantes e limitativos do mundo fenomênico – seria então importante

angular olhar sobre como se expressaria essa educação para Cultura de Paz no âmbito dos direitos humanos sob a perspectiva multicultural, em que diversas práticas pedagógicas oriundas de contextos culturais ocidentais e orientais se compõem para alcançar as prerrogativas dos direitos humanos mesmo sob o jugo das violências simbólicas e corpóreas.

Esse olhar multicultural sobre os direitos humanos, na concepção de Santos (2001, p. 97), revela uma preocupação em “propor diálogos interculturais sobre preocupações isomórficas”. Nesse sentido, não se trata de fincar uma bandeira em determinada acepção de direitos humanos conforme a perspectiva de uma cultura qualquer que seja. Santos diz que todas tem algum sistema de valores e crenças acerca de ações práticas e saberes para a emancipação humana, mas que não as concebem em termos de direitos humanos.

Temos, então, uma proposição assumida como valor e visão da unidade socioeducativa na qual se localiza os jovens em privação de liberdade sob estudo e ação devem estar resguardos por uma adesão aos princípios da Cultura de Paz, que seriam os de “liberdade, justiça, democracia, tolerância, solidariedade, cooperação, pluralismo diversidade cultural, diálogo e entendimento em todos os níveis da sociedade e entre as nações; e animados por uma atmosfera nacional e internacional que favoreça a paz (ONU, 2004 apud Funase, 2021).

Por isso, a necessidade de alinhar essas concepções multiculturais a um ponto de intersecção, nos debates transnacionais sobre o princípio de dignidade humana, em que o patamar seja o mais elevado na disputa por critérios máximos, e não dos mínimos, relacionados a valores e exigências dos direitos humanos frente ao sistema capitalista (Santos, 2001) - que representa uma ordem social impregnada de violências simbólicas, essas que podem muito bem estar subsumidas nas leis que regulam sobre esses mesmo direitos, constituindo uma violência inaugural ao que se pretende ultrapassá-la.

É no âmbito mesmo dos direitos humanos multiculturais, e trazendo outro aspecto que se correlaciona com uma certa moralidade a ser constitutiva das práticas de suspensão da agitação mental, sugestionadas pelo tratado de Yoga Clássico (Yoga Sutra) como forma de emancipar o corpo-mente dos estados de dor e sofrimento, que encontramos em o *Coração do Yoga* (2019). Nesta obra de D. K. V. Desikachar, o autor nos oferece as noções sobre os dois primeiros dos oitos membros do corpo do

yoga, que seriam os *yamas* e *nyamas*, ou condutas de comportamento intrínsecas (indivíduo) e extrínsecas (mundo exterior) ao corpo.

Uma das primeiras condutas, capazes de instituir um princípio moral intersubjetivo, no relacionamento com o Outro e consigo mesmo, e que diz respeito a violência física e simbólica é o que Desikachar aponta no Yoga Sutra como *ahimsa*:

A palavra *himsa* significa “injustiça” ou “crueldade”, mas *ahimsa* é mais do que a simples ausência de *himsa*, o que sugere o prefixo *a*. *Ahimsa* é mais do que somente ausência de violência. Significa gentileza, amizade, e consideração cuidadosa por outras pessoas e coisas. Devemos exercitar nossa capacidade de julgamento quando pensamos sobre *ahimsa*. *Ahimsa* não necessariamente implica que não devemos comer carne ou peixe ou que não deveríamos nos defender. Simplesmente significa que devemos agir com consideração e atenção em relação aos outros. *Ahimsa* também significa agir com gentileza para conosco [...] se temos algo a fazer nessa vida, como família e responsabilidades, deveríamos então evitar qualquer coisa nos causasse dano ou nos impedisse de cumprir nosso dever. A resposta nessa situação é clara: ficar preso aos nossos princípios mostraria falta de consideração e até arrogância. Então, *ahimsa* tem a ver com nossas tarefas e responsabilidades também. Pode até significar que devemos lutar se nossa vida estiver em perigo. Devemos, em cada situação, adotar uma atitude refletida. Esse é o significado de *ahimsa*. (DESIKACHAR, 2019, p. 159)

Esse trecho parece sugerir um senso de responsabilidade e dever, consideração aos outros, uma aproximação ao *habitus* em sua própria forma, em que o sujeito não está isolado, ou age egoisticamente, como a tradição utilitarista sugere, aponta Bourdieu (2001, p. 176): “ele constitui um lugar de solidariedades duráveis, de fidelidades incoercíveis, pelo fato de estarem fundadas em leis e laços incorporados, adesão visceral de um corpo socializado ao corpo social que o fez e com o qual ele faz corpo”.

Diante das características associadas à prática do yoga em suas diversas modalidades, a partir desse momento, esta pesquisa discutirá sobre como o yoga pode ser uma porta de entrada para a instituição de uma cultura da paz por fomentar o trabalho com as questões que envolvem a espiritualidade por meio de exercícios de reflexão e meditação. O yoga pode fomentar a cultura da paz porque age nas diversas dimensões que envolvem o ser humano, desde a intelectual até a social, emocional e psicológica (ANTUNES, 2020). Por meio do trabalho com a espiritualidade, estimulada por meio da meditação, o yoga fomenta a cultura da paz à medida em que estimula a busca por autoconhecimento sobre si e sobre o mundo e permite a construção de relações dialógicas, críticas, transformadoras e pacíficas, tanto em uma perspectiva individual quanto interpessoal e coletiva (ARAGÃO; MATOS, 2017). O grande

objetivo, portanto, é o de trabalhar com a espiritualidade para que a cultura da paz seja efetivamente introduzida em diversos espaços (BARROS et al., 2014).

O yoga se torna fundamental à construção de uma sociedade pacífica, porque, em uma perspectiva histórica, o saber racional é supervalorizado no mundo onde habitamos, saber este que propõe a separação ilusória entre corpo, mente e espírito, de modo que se institui uma sociedade que tende a desconsiderar outras dimensões do ser, como a física, a mental e a espiritual (DUARTE JR, 2001). Assim sendo, torna-se imprescindível o estímulo a uma educação que seja sensível a essas outras dimensões, pois a educação é um dos mecanismos mais potentes à construção de uma sociedade mais pacífica, visto que impulsiona o diálogo pacífico (OLIVEIRA, 2017). O yoga permite que as relações em diversas esferas da sociedade sejam humanizadas, visto que as atividades desempenhadas em cada uma dessas dimensões trabalham com os aspectos físicos, emocionais e espirituais das pessoas. O yoga é um caminho para a construção de uma cultura da paz por assumir algumas características.

Ele é um dos caminhos que permite o trabalho com todas as dimensões que integram o indivíduo e os torna completos (HERMÓGENES, 2010). O yoga permite que o indivíduo seja reconectado a si e ao universo, o que é fundamental, pois, com a industrialização e a urbanização das cidades, têm sido cada vez mais comuns os distúrbios que afetam o corpo físico, mental e espiritual do homem que habita a sociedade moderna (PORTILHO, 2021). Tais alterações no modo de se viver fizeram com que o indivíduo humano perdesse o contato com a sua essência, o que fez com que a sua capacidade de perceber as sutilezas por detrás de seu próprio ser foi afetada (ANTUNES, 2020). O yoga, ao estimular o diálogo e a reflexão, permite que o indivíduo se reconheça em sua completude. Para tanto, o trabalho com o autoconhecimento é o caminho para encontrar o equilíbrio interior perdido, tornando mais sensível às questões que envolvem o seu interior e exterior (ROSA; MIRANDA, 2017).

O trabalho com tal sensibilidade permite que o indivíduo praticante olhe para o mundo ao seu entorno de uma maneira mais empática, respeitosa e tolerante, o que é essencial à amenização dos altos índices de violência em diversos contextos. É nesse sentido que o yoga se torna uma forma de transformar a realidade, tornando-a mais pacífica (ANTUNES, 2020). Além de a prática regular do yoga beneficiar o

indivíduo ao propiciar o fortalecimento muscular, o aumento da flexibilidade, o melhor funcionamento dos órgãos internos e a regulação do funcionamento hormonal, permite também uma maior clareza mental, estimula a respiração natural, torna a mente mais calma, fomenta a equanimidade na observação de sentimentos e pensamentos, estimula o vigor mental e aumenta a percepção do corpo, da mente e dos próprios sentimentos, como destaca a literatura (HERMÓGENES, 2007; PACKER, 2009; BROWN, 2011; ARORA, 2013).

Há que se pontuar que o yoga não beneficia esses indivíduos apenas na dimensão física, visto que, ao corroborar com o desenvolvimento espiritual dos praticantes, ressignifica o entendimento desses indivíduos sobre si, sobre o outro e sobre a sua presença no mundo (ARORA, 2013). Como o yoga é aberto a todas as pessoas, independentemente de condições socioeconômicas, faixa etária, gênero, raça, etnia, formação acadêmica ou religião, diversos pesquisadores começaram a investigar os seus benefícios e potencialidades em diversos campos (HERMÓGENES, 2007; IYENGAR, 2007; JOIS, 2010). Especialmente no campo da educação, este trabalho pode ser potencializado, uma vez que, por ser um ambiente democrático e plural, permite a inserção de práticas que permitem a obtenção de conhecimento de uma maneira mais humanizada, de modo que a meditação deve ser trabalhada de maneira paralela para que seja possível fomentar uma educação capaz de promover a cultura da paz (ARAGÃO; MATOS, 2017).

O yoga, quando inserido na educação, permite o aumento da qualidade de vida e do bem-estar dos alunos, professores e demais membros da comunidade escolar, visto que se trata de um ambiente onde os sinais e sintomas associados à ansiedade, ao estresse, ao excesso de pressão pela realização de atividades intelectuais de maneira massiva, ao pouco estímulo às atividades físicas e ao negligenciamento da auto-observação são fatores que inibem o bem-estar físico e mental desses indivíduos (ANTUNES, 2020). O yoga, nesse contexto, dispõe de instrumentos e ferramentas que permitem a boa administração de situações estressantes, visto que fomenta o controle da ansiedade, promove a calma e a clareza mental, permite a liberação de tensões físicas e psicológicas, cria ambientes mais saudáveis e pacíficos e estimula de maneira constante o trabalho com o autoconhecimento, o que é de suma importância à construção de uma sociedade menos violenta (BARROS et al., 2014).

O yoga fomenta esta cultura da paz almejada pois tem como objetivo principal o trabalho com as questões internas, espirituais. Compreende a espiritualidade como o “processo de expandir continuamente a percepção de nós mesmos, até que possamos reconhecer que somos uma fonte eterna de amor. Através do reconhecimento dessa verdade, podemos atingir a paz interior que procuramos” (BABA, 2014, p. 38). A espiritualidade é uma das dimensões essenciais que devem ser desenvolvidas em todo ser humano. Assim como as dimensões física, psicológica e emocional, é um processo que deve visar a busca por autoconhecimento, pois é esta busca que fará com que esse indivíduo se sinta pleno e possa atuar nos contextos onde habita de maneira crítica e consciente (OLIVEIRA, 2017). Isto é de suma importância à construção de uma sociedade inclinada para o bem-estar coletivo, ou seja, pacífica e tolerante (PORTILHO, 2021).

Entretanto, chama-se a atenção para o fato de que o trabalho com o yoga requer a devida sensibilidade para que seja possível entender as diversas manifestações relacionadas à busca espiritual. Não se trata de compreender apenas os processos de ligação entre as religiões e a espiritualidade, visto que o yoga não está associado a uma religião apenas (ANTUNES, 2020). É um processo que envolve três grandes dimensões que devem ser trabalhadas de maneira conjunta, integrada. Elas são representadas por três níveis, o individual (associado sobretudo ao autoconhecimento), o bom relacionamento com os outros (ênfase nas práticas coletivas voltadas ao cuidado e ao bem-estar espiritual coletivo) e a integração com os aspectos divinos (admitindo-se diversas formas de se conectar com o divino, isto é, com o sagrado) (BROWN, 2011). A cultura da paz, nesse contexto, pode ser fomentada por meio do yoga porque entende-se que ela é uma dimensão que integra a própria essência da espiritualidade e do yoga.

Tanto a espiritualidade quanto o yoga visam o aumento do bem-estar individual e coletivo, que está diretamente relacionado com a vivência em uma sociedade menos violenta (ANTUNES, 2020). Para tanto, visa-se a construção da paz em uma perspectiva individual e coletiva. Assim sendo, o yoga permite que os conceitos de justiça social, de direitos humanos e de democracia sejam trabalhados por meio da meditação (PORTILHO, 2021). É um instrumento essencial porque permite que os conflitos sejam solucionados de uma maneira menos agressiva, pois a tolerância e a empatia são estimuladas (JARES, 2005). A partir do yoga, em virtude dos ideais e

valores a ele associados, reduz-se os processos de violência, seja de violência direta, indireta ou estrutural. Nesse sentido, o yoga como forma de promover a cultura da paz é uma atividade crítica, ativa, reflexiva e consciente, jamais sendo associada à passividade ou a inércia (ROSA; MIRANDA, 2017).

Há uma relação intrínseca entre a cultura do bem-estar, a meditação, o yoga, a cultura da paz e os direitos humanos que deve ser mencionada. Entende-se que os processos culturais nascem de uma constante busca pela aprendizagem, de modo que para que a sociedade seja pacífica e para que as pessoas sejam saudáveis, essas condutas devem ser reproduzidas na própria sociedade (ANTUNES, 2020). Em uma perspectiva antropológica, assume-se que o comportamento humano é orientado por meio de padrões culturais que interferem em diferentes dimensões da vida humana, inclusive na biológica (ARAGÃO; MATOS, 2017). A cultura é composta a partir de sistemas de símbolos, sentidos e significados que, historicamente, são transmitidos e compartilhados entre os membros de uma determinada sociedade. A cultura é uma característica inerente a todos os seres humanos, em todas as sociedades, sendo algo que independe de condições socioeconômicas (LEVI-STRAUSS, 1975a).

A cultura é composta a partir de padrões, regras e valores que impactam nas relações sociais e nos modos de comportamento, interferindo, portanto, nos cuidados com o corpo e com a mente a depender de como culturalmente esses indivíduos se relacionam com padrões de bem-estar (CEMIN; MIGUEL, 2021). A cultura, portanto, condiciona o modo como olhamos para o mundo, para nós mesmos e para aqueles que estão ao nosso entorno (MAUSS, 2003). A depender de como a cultura é mobilizada, ela pode promover a doença, a morte ou a cura, visto que impacta diretamente nos aspectos biológicos do indivíduo humano (LEVI-STRAUSS, 1975b; LARAIA, 1986; GEERTZ, 2008). O yoga e a meditação, nesse contexto, quando aliados aos mecanismos que fomentam a cultura da paz, como é o caso da comunicação não-violenta e dos círculos de paz, fortalecem o que tem sido chamado de “recusa à cultura da morte”, uma vez que os “os juízos morais são culturalmente condicionados” (JETTMAR, 1977, p. 59).

Nesse sentido, a utilização das metodologias que têm sido mencionadas ao longo deste trabalho, atreladas ao yoga e à meditação, são recursos positivos ao enfrentamento da violência, cujo objetivo principal é o de transformar esta violência em não-violência (ARAGÃO; MATOS, 2017). Assim sendo, o yoga e a meditação,

enquanto “técnicas corporais” psicofísicas e de auto-observação potencializam a emergência da autoconsciência em si e a integração com os outros e com o meio ambiente (BARROS et al., 2014). Sobre as técnicas de autoconsciência, pontua-se que estão diretamente relacionadas com a capacidade do ser humano de tomar distância de si. Por esse motivo, são transculturais e universais, porém, cada um deles se relaciona de uma maneira específica, sendo importante que sejam estimulados a este exercício, que deve ser diário (CEMIN; MIGUEL, 2021). Os movimentos e práticas sociais voltados a construção de uma “cultura de bem-estar” e de uma cultura da paz têm alguns objetivos em comum.

Entendem que é de suma importância a produção de artefatos culturais que visam uma vida que preze pelo equilíbrio psicofísico, pela justiça social e pela qualidade de vida (OLIVEIRA, 2017). Tal mudança implica uma transformação intercultural de abertura rumo à compreensão do outro para a construção de uma sociedade mais tolerante e capaz de conviver com o “diferente” e com aquele que pensa diferente (PORTILHO, 2021). Por esse motivo, a ONU e a UNESCO passaram a promover a importância da instituição efetiva de uma cultura da paz. Um exemplo brasileiro que pode ser citado é a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Assume-se que a cultura da paz tem adentrado em estruturas micro e macrossociais e, por esse motivo, os projetos que visam a integração do yoga, da cultura da paz e dos Direitos Humanos são essenciais (CEMIN; MIGUEL, 2021). Diante disso, o sintagma “cultura da paz” tem sido estudado.

Ele surge pela primeira vez em um contexto guerril. Acompanhou os grandes conflitos geopolíticos e, atualmente, é utilizado como forma de combate à crescente e intensa violência urbana que assola os mais diferentes países (CEMIN; MIGUEL, 2021). Percebe-se que, ao longo dos anos, houve uma tentativa de apagamento da realidade da guerra, o que motivou a publicação, no ano de 1989, de um documento que destacava pela primeira vez o sintagma “cultura da paz” como “fórmula discursiva” capaz de destacar a importância de adesão a certas metodologias para diminuir a hostilidade, a violência e a criminalidade (BOSCHI, 2018). A Organização das Nações Unidas (ONU), por sua vez, também promove uma “fórmula discursiva” que visa não apenas a produção de “Declarações de Direitos” que expandem os “Direitos Humanos” canônicos (BOBBIO, 2004). O grande objetivo é o de unir esforços aos

movimentos sociais para fomentar esta cultura da paz em diferentes contextos, especialmente naqueles historicamente violentos.

Desde então, a ONU, para fomentar esta cultura da paz, tem incorporado essas questões em diversas dimensões, como nos campos do direito, do comércio, a saúde, das relações sociais, do trabalho e da cultura e, para isso, entendeu a importância de se trabalhar com alguns métodos, o que culminou no reconhecimento de algumas práticas para o fortalecimento desta cultura da paz, como, por exemplo, o yoga (CEMIN; MIGUEL, 2021). Além disso, como tenho demonstrado ao longo desta pesquisa, outras metodologias têm sido essenciais, como a justiça restaurativa, a comunicação não-violenta, os círculos de construção da paz e o próprio diálogo tão defendido por Paulo Freire como um mecanismo essencial à construção de uma sociedade menos opressora e mais libertadora. O reconhecimento do yoga enquanto patrimônio cultural imaterial da humanidade também impulsionou os debates acerca da necessidade de adotar meios capazes de potencializar a paz (ANTUNES, 2020).

Houve diferentes movimentos sociais que lutaram para que o yoga fosse reconhecido como patrimônio cultural imaterial e, mais do que isso, para que fosse visto como um instrumento capaz de mobilizar a cultura da paz. Esses movimentos foram iniciados pelos indianos. Combatiam o movimento de registro de patente por professores de yoga estadunidenses, pois tais docentes visavam tão somente criar um negócio milionário e não fomentar a cultura da paz (ANTUNES, 2020). Além desse movimento, houve um outro tão importante quanto. Ele resultou da interculturalidade e da transculturalidade do yoga, uma vez que, após ser adotado em todo o Ocidente, pois os países reconheceram a importância do yoga para a chegada um equilíbrio físico, mental e espiritual e passaram a utilizá-lo, o que levou o governo da Índia a criar o movimento que ficou conhecido como AYUSH – Ayurveda, Yoga, Naturopatia, Unani, Sidhha e Homeopatia (CEMIN; MIGUEL, 2021).

A sigla é composta a partir dos sistemas de medicina tradicional praticados tanto na Índia quanto em outros países do mundo Oriental e também Ocidental. O AYUSH é um movimento importante pelo fato de que mobilizou e organizou todo o processo que permitiu o reconhecimento do yoga enquanto patrimônio cultural imaterial da humanidade (ANTUNES, 2020). Sobre esse reconhecimento, pontua-se que, em virtude da oficialização do pedido, além da sua legitimação, criou-se também o Dia Internacional do Yoga, que tem sido comemorado em 21 de junho desde 2015

(ANTUNES, 2020). Percebe-se que esta relação entre a tradição, a interculturalidade e a modernidade é essencial ao reconhecimento de um bem como patrimônio, como pode ser visto no trecho: “[...] a definição de patrimônio depende de uma rede articulada de políticas, interesses e poderes [...]” (ANTUNES, 2020, p. 13). Esta articulação permite a instituição efetiva de uma cultura inclinada para a paz.

A partir do cenário exposto, percebe-se que à medida em que o governo indiano conseguiu, depois de muita luta, o reconhecimento do yoga como patrimônio cultural legítimo, este passou a ser utilizado de maneira mais intensa, sobretudo em virtude dos benefícios holísticos à saúde física e mental. Contudo, a sua atuação não se restringe apenas à preservação e promoção da saúde física e mental, embora corrobore com o aumento do bem-estar e da qualidade de vida (ANTUNES, 2020). Embora esta seja uma grande vantagem, o ganho que tanto o Ocidente quanto o Oriente obtiveram com a transformação do yoga em patrimônio cultural reside no fato de que permite a criação de uma sociedade inclinada para a paz e para a tolerância (BOBBIO, 2004). A partir do momento em que passou a ser utilizado como instrumento para a construção de uma sociedade menos violenta, passou a ter aceitação mundial, bem como passou a incorporar diversas declarações e tratados internacionais relacionados aos Direitos Humanos (BOBBIO, 2004). É, portanto, um prenúncio para a construção de um mundo menos violento.

3.3 Reflexão sobre possíveis aspectos descondicionantes da violência simbólica e física

É interessante observar se uma educação para a Cultura de Paz poderia se expressar e meio as trocas lançadas pelas relações intersubjetivas entre os sujeitos em privação de liberdade animadas pelas práticas de yoga, implicando na descontinuidade dos laços instituídos por determinada violência simbólica ou física inscritas e aprendidas por esses sujeitos, que constituíram suas “fidelidades incoercíveis”. Violências essas, comuns aos agentes dentro desse sistema, criando um “conluio implícito”, produto de condições e condicionamentos semelhantes que os levam se conhecerem e a se reconhecerem como agentes implicados historicamente em seu campo social, e de forma imediata em uma reprodução tácita dos jogos de dominação dentro da instituição socioeducativa.

Bourdieu também nos mostra que o *habitus* não é infalível, e de certo pode apresentar fissuras que não permitem com que se adapte de forma apolínea ao campo social, exigindo certo grau de disposição para que o indivíduo se assente como esperado por “intermédio de estruturas cognitivas e motivacionais postas em jogo” que desencadeiam a ação.

Nesse sentido, é no mínimo fecundo perceber que expressões surgidas das interações em campo com os agentes em círculos de construção de paz e práticas de yoga poderiam situá-los no espectro de uma ação transformativa, revelando ações práticas e reflexivas sobre as estruturas de dominação e violências simbólicas ali em disposição, que é o que sugere em menor ou maior grau a educação para Cultura de Paz nas propriedades até aqui trabalhadas.

Ainda que reproduzam estruturas de violência simbólica da ordem social, a instituição socioeducativa mostra em seu Projeto Político-Pedagógico a necessidade de uma mudança de paradigma por meio da Cultura de Paz, e tem implementado em suas políticas educacionais a Justiça Restaurativa, que como elaborado anteriormente dispõe em seu campo de uma série de práticas que buscam ser alternativas a lei penal.

No capítulo seguinte, iremos abordar ainda a Pesquisa-Ação Integral de Sistêmica e como ela se abre ao roteiro de intervenção, mais detidamente às práticas de yoga. Também busco explicitar melhor categorias analíticas e quadros de classificação para uma possível análise somática, e em menor grau discursiva, que podem ser conduzidas quando de maiores (e mais consistentes) substratos para interpretação. Esses referenciais serão muito importantes para lançar uma perspectiva sobre o produto das relações intersubjetivas entre os agentes sociais no contexto dos círculos de construção de paz ou fora dele, uma vez que podem trazer evidências sobre as disposições, posições, estruturas, condições e condicionamentos das operações habituais e costumeiras da instituição e em que grau encontramos espaço para o desenrolar de uma educação para a Cultura de Paz.

CAPÍTULO 4

4.1 Confluências entre a PAIS, yoga e práticas restaurativas

A Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica (PAIS) é uma metodologia de pesquisa que se dá na intervenção em campo, é por isso qualitativa e busca ser exploratória,

descritiva no intuito de deixar aparecer as expressões que possibilitam a criação de fluxos e processos na convergência das relações que se instalam intersubjetivamente. É direcionada a um objetivo sem pretendê-lo fixo e permanente, e busca adaptar as rotas da intervenção levando em consideração os aspectos sistêmicos ali revelados, sejam de natureza institucional, cultural, social, subjetiva etc. Assim, acolhe paradigmas da corporeidade e do multiculturalismo para compor o curso das ações ali implicadas.

Desenvolvida por André Morin, a PAIS é em sua origem multidisciplinar ou transdisciplinar, o que exige um diálogo constante entre as diversas disciplinas envolvidas no processo de sua intervenção. Como já colocado, ela “quer ser uma metodologia de pesquisa, utilizando o pensamento sistêmico para compreender um fenômeno complexo e ativo no meio circundante em evolução. Este modelo permite a um ator coletivo ou a uma equipe que intervenha para uma mudança ou a uma transformação” (MORIN, 2014, p.45).

A PAIS, então, surge como uma possibilidade de método para um sistema aberto interdisciplinar que parece estar evidente no aporte teórico-metodológico desenvolvido até aqui. Além disso, esse tipo de pesquisa-ação aglutina as práticas já realizadas de antemão pelo pesquisador como voluntário no CASE por meio do Guia de Práticas Circulares, que, para Kay-Pranis (2010), tem os círculos de construção de paz como a prática central do guia. A autora sugere por meio desse compêndio, com mais de 50 modelos passo-a-passo, algumas práticas para criar o ambiente seguro e de diálogo, no qual os participantes desenvolvam a consciência emocional e aprendam a praticar a atenção plena.

Por meio de exercícios simples, que vão desde as posturas yóguicas e a meditação, percebe-se não somente uma espontânea anexação dessas práticas ao que vem a ser o núcleo das atividades já conduzidas em conjunção com os círculos de construção de paz e dispostas no termo de adesão ao voluntariado especificados na introdução do presente texto: a exibição de filmes educativos com temáticas socioafetivas e práticas de yoga, em especial Hatha Yoga, uma sistema da filosofia indiana que pretende equilibrar pela práticas de posturas biopsíquicas a energia de ação e atividade (*Ha* remete ao sol) com a energia de reflexão e passividade (*Tha* remete à lua).

Vemos então uma interessante combinação, em que se frise a impossibilidade de tradução fidedigna dos esquemas de conhecimento e práticas próprios as essas epistemologias em curso (em seus *topos*, surgidas no interior do campo social em que se originam), entre os conceitos-chave da PAIS e o Yoga.

A Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica postula a necessidade de uma transformação da unidade coletiva formada pelo agrupamento de agentes em processos intersubjetivos, em que todos devem participar criando o próprio universo simbólico desse corpo coletivo no reconhecimento de um determinado horizonte a que se quer chegar, e, para isso, negociando os limites em jogo durante todo o processo que exige um prazo para ser concluído. Admite-se também novos elementos reflexivos e de ação a serem introduzidos ao grupo para que o sistema interativo possa se remodelar em seu decorrer (MORIN, 2008).

Enquanto o Yoga é um sistema holístico e milenar que, ainda que discrimine conceitualmente corpo e mente não os concebe como distintos em sua experimentação direta, busca em diversas práticas posturais, respiratórias e de concentração introvertida suspender um estado de agitação do corpo mental, esteja ele entre o denso (físico) ou sutil (espiritual), desse forma fazendo com que o sujeito na ação prática de suas disciplinas tome ciência da plasticidade de corpo mental como um reflexo do que podem lhe oferecer “os sentidos, a imaginação, a memória e as emoções” (ZIMMER, 1986), assim reconhecendo o poder ilimitado desse corpo mental em se transformar. Zimmer, então, faz uma pertinente definição dessa mente sob uma perspectiva ióguica:

Assim, a mente é uma onde contínua, como a superfície de um lago submetida à brisa, tremulando com reflexos entrecortados, variáveis e dispersos. Por si mesma jamais ficaria parada como um espelho perfeito e cristalino, em seu “estado próprio”, refletindo tranquilamente o homem interior porque, para que isso acontecesse, seria necessário deter as impressões sensórias vindas do exterior (que são como as águas afluentes, turbulentas e perturbadoras de substância translúcida), bem como impulsos internos: recordações, pressões emocionais e as incitações da imaginação (que são como fontes internas). (ZIMMER, 1986, p. 211)

O trabalho com o corpo e mente de maneira integrada, articulada, também é essencial à construção de uma sociedade mais pacífica. Nesse sentido, tanto escolas ocidentais quanto orientais têm analisado como esses dois aspectos podem ser trabalhados por meio da meditação e do yoga. Contudo, como apontam Cemin e Miguel (2021), é um desafio, pois desde a preconização do dualismo de Descartes no

século XVII, o trabalho com o corpo e a mente de maneira integrada perdeu espaço, uma vez que houve uma divisão fragmentada. Embora reconheça-se que a dicotomia entre corpo e mente tenha aberto novos caminhos para os estudos, o que culminou na criação da concepção holística a partir de uma perspectiva fisiológica, tendo-se como base o conceito de homeostase (CALDER, 2008), pontua-se que esta tendência, ao mesmo tempo, quase afastou o homem de sua essência primordial, assim como do entendimento de que o corpo e mente devem sempre andar juntos, pois isto é primordial ao alcance de um bem-estar físico e mental.

Contudo, felizmente, já no século XX, o conceito começou a ser repensado e revisado pelo próprio campo da ciência, especialmente da ciência médica. Reconhece-se que 70% das pesquisas científicas sobre o yoga estão associadas ao contexto indiano, que é o berço da filosofia yogue (TELLES, 2013). Na Índia, as empresas têm financiado pesquisas diversas sobre yoga por meio da Fundação Vyasa, uma organização que tem investido tempo e recursos em pesquisas que visam sanar os problemas de saúde comuns no ambiente de trabalho por meio do yoga (TELLES, 2013). Os efeitos do yoga foram testados em indivíduos que sofriam de doenças laborais típicas ao ambiente do escritório, como, por exemplo, estresse, ansiedade, gastrite nervosa, asma e rinites. Os resultados foram satisfatórios, o que levou os estudiosos a desenvolver diversos estudos que demonstraram que o yoga é benéfico ao tratamento de problemas e situações com fundo emocional, porém, o trabalho integrado entre corpo e mente é essencial.

À medida em que os estudos avançaram, comprovou-se que os problemas que afetam a mente impactam de maneira direta no corpo físico, uma vez que o corpo físico expressa, de maneira concreta, as emoções e sentimentos, uma vez que: “nada se passa na mente que o corpo não manifeste. Nada se passa no corpo sem que a mente acuse. Isso porque não há um corpo e uma alma, mas uma unidade, modernamente chamado mente-corpo” (ANDRADE FILHO, 2008, p. 43). Assim sendo, no Oriente, há uma escola filosófica que tem observado de maneira atenta os efeitos positivos do trabalho com o corpo e a mente de maneira integrada, escola esta que é conhecida como Hatha Yoga (CEMIN; MIGUEL, 2021). A escola fomenta a busca diária e contínua pelo autoconhecimento, pois é por meio dele que se chega ao bem-estar físico e mental almejado. Além disso, a escola entende que esse processo

implica partir do que nos é mais concreto, o corpo, para atuar sobre os aspectos mais sutis que integram a anatomia humana, que é multidimensional (GERBER, 1989).

O yoga, por se tratar de uma disciplina prática, metódica e sistemática, insere um conjunto de técnicas que permite que os seres humanos praticantes se tornem mais conscientes acerca de sua natureza, isto é, de sua essência. Para tanto, o trabalho com o corpo e a mente de maneira simultânea é primordial (CEMIN; MIGUEL, 2021). O yoga cumpre essa função porque embora seja um modo de vida, um sistema de disciplina integral, não disciplina somente o corpo, a mente e o intelecto, mas o próprio espírito interior (SARASWATI, 1967). Isto permite que o indivíduo seja mais sensível às questões que envolvem o seu interior e a coletividade, o que é essencial à construção de uma sociedade mais empática, tolerante e menos violenta. O yoga, nesse contexto, recebe algumas definições: “é a ciência da união, da junção e da integração humana” (BLAY, 2004, p. 28) e é “além de tudo, uma experiência interna dinâmica e vibrante, que integra o corpo, os sentidos, a mente e a inteligência consigo mesmo, e desta forma com o EU absoluto” (IYENGAR, 2007).

O yoga é uma prática milenar, pois os seus primeiros indícios quanto à prática remontam a mais de 5.000 anos atrás (DE ROSE, 2007). Essas práticas foram iniciadas no Norte da Índia. Os registros históricos demonstram que a tradição hindu, representada pelo Patanjali, codificou o yoga e as práticas descritas no yoga sutras (OLIVEIRA; WINIAWER, 2015). Esse conhecimento foi preservado ao longo dos séculos, uma vez que foi transmitido de maneira oral de mestre para discípulo. O yoga sutras de Patanjali enfatiza os elementos meditativos relacionados à prática da yoga. Contém cerca de 196 aforismos quanto à prática e filosofia da yoga. Patanjali tem sido referenciado como fundador do yoga por causa desse trabalho. Além disso, foi o criador do Yoga Real, que também é conhecido como Ashtanga ou Raja Yoga (OLIVEIRA; WINIAWER, 2015). Ele descobriu os oito passos necessários para trilhar o caminho da iluminação. Defende-se que esses oito preceitos e atitudes devem ser incluídos de maneira integral na rotina daqueles que buscam o “equilíbrio perfeito” entre corpo, mente e espírito.

Essas dimensões devem ser trabalhadas de maneira integrada. As dimensões que devem ser trabalhadas são a yamas (conduta social), niyamas (conduta individual), asana (posturas físicas), pranayama (exercícios respiratórios), pratyahara (abstração dos sentidos), dharana (concentração), dhyana (meditação) e samadhi

(hiperconsciência) (OLIVEIRA; WINIAWER, 2015). Nessa perspectiva do yoga, expõe-se as práticas e iniciativas necessárias para que o indivíduo foque em si mesmo para que busque pela libertação (DE ROSE, 2007). O yoga sutras proposto por Patanjali menciona os asanas e pranayamas como técnicas que envolvem o trabalho físico. Além disso, menciona todos os fundamentos inerentes à prática do yoga e os seus efeitos no corpo e na (DE ROSE, 2007). Os sutras, nesse sentido, enfatizam que o yoga se trata de uma disciplina que deve tratar da mente, e que o corpo, portanto, seria uma ferramenta adicional, apenas, porém, outras vertentes do yoga defendem o contrário, como será demonstrado.

Diferentemente do que pensavam os sutras, no Hatha Yoha, que emergiu entre os séculos IX e X d.C, entendia-se que os benefícios do yoga se davam de uma maneira mais concreta quanto corpo e mente são tratados com a mesma importância (SOUTO, 2000). Entende-se que o corpo não é apenas uma instrumento adicional, mas sim como um meio crucial para se acessar a mente. Surgiram, nesse contexto, as práticas com as posturas físicas (asanas) para o fortalecimento da mente. Diante disso, percebe-se que o Hatha Yoga é um complemento ao Yoga Sutras de Patanjali, pois entende que corpo e mente devem estar alinhados na prática do yoga (SOUTO, 2000). O grande objetivo do yoga é o de investigar o que leve a pessoa humana a sofrer e a ter uma vida com a qual não está satisfeita. Induz o praticante a buscar por um conhecimento relevante acerca dessas questões. À medida que encontra essas respostas, compromete-se com a manutenção do bem-estar individual e até mesmo coletivo.

Trata-se de uma antiga arte que se baseia em um sistema de harmonização, bem como de desenvolvimento, que visa tornar o corpo forte e a mente maleável (SOUTO, 2000). Além disso, há um outro ganho evidente que deve ser mencionado. A prática do yoga permite a melhora do funcionamento dos sistemas respiratório, circulatório, digestivo e hormonal e, ao mesmo tempo, promove a estabilidade psicoemocional (DESHPANDE; NAGENDRA; NAGARATHNA; 2009). Entende-se que o ato de moldar o corpo faz com que este esteja atento às experiências mais sutis, isto é, que seja mais sensível aos aspectos internos e externos que afetam o corpo e a mente. Nesse sentido, esta prática tem sido defendida como um mecanismo essencial à conquista de uma maior qualidade de vida e de mais bem-estar, seja ele físico ou mental, de modo que comprovou-se que o trabalho integrado com o corpo e

a mente tem sido essencial à prevenção de doenças crônicas (DESHPANDE; NAGENDRA; NAGARATHNA; 2009).

Em uma perspectiva cultural, percebe-se que o yoga tem sido imprescindível à construção de uma sociedade menos violenta, pois as pessoas passam a ser mais sensíveis e empáticas quanto àquilo que leem, escutam, veem e consomem, no geral. O yoga tem se tornado cada vez mais popular pelo fato de que não é uma religião, o que o torna democrático e acessível (OLIVEIRA; WINIAWER, 2015). O seu escopo principal é o de estimular os praticantes, por meio de atividades que envolvem a meditação, a viver, por completo, a experiência do self mais profundo. Além disso, o indivíduo passa a ter mais fé em si mesmo e na própria humanidade, o que é essencial à construção de uma sociedade pacífica. Uma outra vantagem que deve ser mencionada é que o yoga não interfere em qualquer religião ou crença, pois não anula nenhum dos rituais e práticas religiosas (CEMIN; MIGUEL, 2021). Trata-se de um processo verdadeiro e honesto de transformação pessoal e social.

O yoga é uma maneira de alcançar um estado de paz, clareza, conforto e alívio emocional, que é um estado essencial a todos os seres humanos, uma vez que permite que os conflitos sejam solucionados de uma maneira menos violenta e mais empática, o que permite a vivência em uma sociedade menos egoísta e mais atenta e disposta a ouvir aquilo que o outro tem a propor para que todos vivam em um ambiente que não seja hostil, humilhante, agressivo e violento. Contudo, a fim de que essa meta seja cumprida, é preciso que haja um verdadeiro comprometimento com a consolidação dessa cultura da paz por meio de instrumentos como o yoga (CEMIN; MIGUEL, 2021). Além disso, trata-se de uma meta que requer a remoção de “impurezas pessoais”, ou seja, deve haver a abstração de sentimentos, de comportamentos e de pensamentos baixos, depressivos, tristes e frustrados para que haja o estabelecimento de um estado de equilíbrio interior (CEMIN; MIGUEL, 2021).

Como indica o próprio termo, Hatha, em sânscrito, significa força. O Hatha Yoga, nesse contexto, entende que esta força é conquistada à medida em que se trabalha com o fortalecimento do corpo e da mente. Em um sentido mais grosseiro, trata-se de uma busca pelo transcendente (OLIVEIRA; WINIAWER, 2015). Assim sendo, o Hatha Yoga pode ser interpretado como o caminho que o corpo percorre para que outras dimensões vitais do ser humano sejam igualmente fortalecidas, como a emocional, a mental e a psíquica (DESHPANDE; NAGENDRA; NAGARATHNA;

2009). O objetivo final do yoga, portanto, é a libertação e liberação de todas as formas de ignorância para que haja a integração com o absoluto, isto é, com a essência da existência humana. Diante de tais contribuições do yoga para a saúde mental e física, diversas instituições que pertencem a múltiplos campos do conhecimento têm reconhecido esta importância e valorizado a incorporação dessas práticas (CEMIN; MIGUEL, 2021).

Desde a sua popularização no Ocidente, o yoga tem sido referenciado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma prática milenar benéfica à medicina tradicional e, dessa forma, ela tem sido trabalhada como medicina complementar/alternativa (OLIVEIRA; WINIAWER, 2015). Diante desse cenário, o yoga e outras práticas corporais foram introduzidas no Sistema Único de Saúde (SUS) desde a instituição da Portaria de Nº 719, decretada em 7 de abril de 2011. Essa popularização está diretamente relacionada com o crescimento significativo na quantidade de estudos que têm demonstrado que a prática do yoga promove efetivos benefícios tanto no corpo quanto na mente (RAY et al, 2001). Dentre os principais benefícios, destaca-se o aumento da flexibilidade, da força, da resistência muscular e do controle de variáveis fisiológicas, como da dor, da pressão arterial, da respiração, da frequência cardíaca e da melhora do condicionamento físico (RAY et al, 2001).

Além disso, o yoga também tem sido benéfico ao controle de variáveis psicológicas, tais como ansiedade, depressão, estresse, fadiga e dos estados emocionais de humor. Há também efeitos benéficos em uma perspectiva social, visto que se incentiva a adesão a padrões, hábitos e condutas de vida mais saudáveis (OLIVEIRA; WINIAWER, 2015). É inegável também que o yoga é um mecanismo que, na perspectiva cultural, estimula a tolerância, a empatia, o respeito, a compaixão e a escuta ativa acerca do que o outro tem a dizer, o que é de suma importância à construção de uma sociedade inclinada efetivamente à cultura da paz. Por fim, uma outra dimensão com a qual o yoga contribui e que deve ser mencionada diz respeito à inteligência emocional. Ele estimula, no indivíduo, a capacidade inerente ao discernimento, o que permite uma melhor compreensão acerca do que é real absoluta e do que é ilusão. O que permite que o praticante tenha um maior equilíbrio físico, mental e emocional (OLIVEIRA; WINIAWER, 2015).

Como o yoga atua em um campo distinto da Psicologia e da Medicina, apresenta as mais diversas possibilidades técnicas para o trabalho de maneira

integrada com o corpo e com a mente de maneira simultânea (RAY et al, 2001). Essas técnicas, portanto, podem ser utilizadas como tratamentos complementares para os diferentes tipos de doenças que afetam tanto o corpo físico quanto a psique humana (DESHPANDE; NAGENDRA; NAGARATHNA; 2009). A própria OMS tem fomentado a utilização desse campo como alternativa à medicina tradicional. Contudo, reconhece-se que embora os estudos tenham começado a entender os efeitos do estresse, da ansiedade e da depressão no surgimento de doenças, ainda são poucos os estudos que registram que mudanças significativas no padrão de vida são essenciais ao alcance desse bem-estar físico e emocional almejado (OLIVEIRA; WINIAWER, 2015). Assim sendo, percebe-se que muitos estados alheios à saúde e ao bem-estar podem ser prevenidos quando há o trabalho com o corpo e a mente de maneira integrada.

Percebe-se que, historicamente, essa visão quanto ao trabalho integrado com o corpo e a mente é defendido por diferentes tradições orientais, especialmente por escolas da Índia. As expressões milenares comprovam que o yoga é promissor ao desenvolvimento humano e da própria saúde humana (GAERTNER, 2002). Além do yoga, uma outra prática bastante promissora que tem contribuído com o fortalecimento do corpo e da mente de maneira simultânea diz respeito à Medicina Ayurvédica. Trata-se de uma perspectiva que compreende que o bom funcionamento do organismo humano está diretamente relacionado com a integração dos fatores psíquicos, somáticos, energéticos e espirituais (GAERTNER, 2002). É uma abordagem que entende que a ausência de saúde não está relacionada apenas com o aparecimento de uma doença. A saúde significa a ausência de fatores que, de maneira direta ou indireta, causam algum tipo de perturbação à mente.

Diante do cenário aqui apresentado, pode-se concluir que a mente, diariamente, bem como de maneira gradativa, especialmente quando os devidos cuidados não são tomados, isto é, quando se despreza os cuidados que envolvem a saúde mental, afeta de maneira direta a saúde física, uma vez que o corpo físico da pessoa humana espelha e reflete todas as emoções e sentimentos do indivíduo humano (OLIVEIRA; WINIAWER, 2015). Contudo, apesar de que em diversas vezes expressamos, por meio de nossos corpos, as manifestações mais sutis, nem sempre nos damos conta de que a mente impacta diretamente na saúde física. É por esse motivo que o yoga se torna uma prática essencial ao alcance desse bem-estar

almejado. Além de permitir o alcance do bem-estar associado à saúde, permite, também, o alcance de um bem-estar cultural, pois, ao mobilizar valores como a empatia, compaixão, respeito e tolerância, viabiliza a efetivação da cultura da paz (CEMIN; MIGUEL, 2021).

Perceber uma educação para Cultura de Paz nos termos do Projeto Político-Pedagógico como um processo educativo, dinâmico, contínuo e permanente, fundamentado no conceito de paz e na perspectiva da resolução criativa de conflitos por meio da aplicação de enfoques socioafetivos e problematizantes” (FUNASE, 2021), é reconhecer, então, que as duas metodologias apresentadas acima parecem exprimir potencialidades latentes para uma condução de processos de aprendizagem de esquemas e disposições no transcorrer do “desenvolvimento de um novo tipo de cultura [a de paz] que ajude as pessoas a desvelar criticamente a realidade para poder situar-se frente a ela e, conseqüentemente, atuar” (*idem*).

Bourdieu (2001) observa que ao contrário do universo escolástico, práticas esportivas, musicais ou da dança, convocariam uma inteligência corporal “capaz de determinar uma transformação, e até uma inversão das hierarquias ordinárias”. Mauro (2011), por sua vez, em seu estudo, destaca que as pedagogias teatrais que suspendem o racionalismo instrumental e discursivo para que o ator encontre posturas corporais que expressem a experiência da memória, trazendo emoções e pensamentos para o jogo de cena são essenciais. Dessa forma, Mauro (2011, p. 64) ressalta que: “a intensa vivência musical realizada pela prática instrumental e vocal, pela regência e pela composição fornece uma memória corporal a essas experiências”. Essa vivência musical que, na verdade, é cultura, permite que esta seja resgata nas diversas situações sociais. O resgate dessa memória pode reverter essas hierarquias que desprezam os aspectos afetivos e focam apenas no que é instrumental.

O Yoga (tanto mais em sua compleição Ha-Tha) também é uma manifestação capaz de atenuar essas hierarquias, visto que se trata de uma nova lógica, pois é ciência corporal que integra todo esse complexo do corpo, que nunca é só um corpo, mas um campo imerso em cosmos e realidades ordinárias simultaneamente, ao sabor dos contextos e percepções imediatas que podem ser exploradas na construção de uma cultura inclinada para a paz. Esse corpo de yoga é um corpo que deve conhecer seus limites, mas dobrar e desdobrar dentro deles para alcançar seja lá uma transformação de si mesmo, sem deixar, por exemplo, de compreender que a sua

postura reflexiva ou ativa, sua responsabilidade, no sentido de “responder” com a inteligência própria ao corpo, e seu senso de justiça para com o Outro devem ser uma não-violência (*ahimsa*), dentre tantas outras sob um sistema aberto que transforma e se deixa transformar.

Os aspectos críticos dos processos coletivos que tentei instaurar têm ficado muito a cargo da exibição de filmes com temática socioafetivas e problematizantes do mundo social e subjetivo dos adolescentes em intervenção, por exemplo. As práticas de Hatha Yoga puderem mover emoções, afetos e memórias que acabavam revelando por meio de experiências traumáticas o campo de violências físicas e simbólicas no qual se situam esses agentes.

4.2 Transformação versus Conservação

Na perspectiva de Paulo Freire, o diálogo é a base para combater uma educação excludente e não dialógica (FREIRE, 1980b). A fim de que qualquer ser humano possa ter acesso ao conhecimento, especialmente àquele capaz de promover uma cultura da paz, é preciso que ele possa interagir e dialogar com esse conhecimento. Todos os seres humanos carregam dentro de si uma ampla gama de conhecimentos e eles devem ser compartilhados, dialogados e trocados. Para que isto ocorra a relação com o conhecimento (gnosiológica) não deve ser reduzida à relação sujeito-objeto, uma vez que, para que o conhecimento seja absorvido, deve haver uma relação intercomunicativa entre os sujeitos que dialogam ao terem contato com esse conhecimento capaz de transformar vidas, mentalidades e comportamentos (FREIRE, 1980b). A intersubjetividade, nesse contexto, permite que os sujeitos possam se comunicar com o objeto de uma maneira cooperativa. O ato de conhecer, portanto, deve ser coparticipativo. É o objetivo que mobilizará esta interação.

O ato de conhecimento permite que os sujeitos co-intencionados comuniquem-se acerca deste conteúdo por meio de um sistema linguístico, de modo que, o mundo humano é o mundo da comunicação e, assim, segundo Paulo Freire: “comunicar é comunicar-se em torno do significado significante” e a “comunicação é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 1980b, p. 67). O conhecimento dialógico, nesse contexto, é construído a partir de três dimensões fundamentais, sendo elas a gnosiológica, a lógica e a história, também conhecida como dialógica. Ao compreender o ser humano como um sujeito detentor de conhecimento, a educação,

para Paulo Freire, é compreendida como uma “situação gnosiológica”, isto é, como “aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos igualmente cognoscíveis” (FREIRE, 1980b, p. 78).

O diálogo, nesse contexto, é imprescindível ao fortalecimento de uma educação democrática, participativa e instigadora (SANTOS, 2013). A educação é o elo que permite que os sujeitos possam compreender os pormenores que constituem o mundo em uma perspectiva local/regional, nacional e até mesmo internacional (QUERETTE, 2007). O objetivo de uma educação dialógica, especialmente quanto o intuito é o de promover a cultura da paz nesse espaço, não é meramente o de transferir conhecimento, mas de permitir um encontro entre sujeitos que buscam por significados e sentidos para as situações que os afetam no âmago no cotidiano (FREIRE, 1980b, p. 69). O diálogo, portanto, na perspectiva de Paulo Freire, promove uma educação diferente da bancária (tradicional), que é anti-dialógica. A proposta do educador é a de substituir esse modelo bancário por uma educação libertadora. A teoria tem como base a relação dialética entre o opressor e o oprimido.

A partir disso, o círculo dialógico na perspectiva freiriana está diretamente relacionado com o processo de desumanização e humanização da prática educativa. Surge, então, a teoria da dialogicidade, isto é, da educação libertadora, que é um contraponto à teoria da anti-dialogicidade, ou seja, à educação bancária, onde o objetivo é apenas a absorção do conteúdo, sem que haja muita abertura para a conversa, para a troca e para o compartilhamento de experiências, vivências, medos e anseios que atingem esses alunos no cotidiano (GALI, 2015). É em meio a esse cenário, que passa-se a haver uma maior preocupação com as distinções entre a educação libertária, revolucionária, onde o oprimido tem voz e identidade, e a educação bancária, que, pelo teor anti-dialógica, é pouco usual que docente e discente consigam, de fato, refletir sobre questões sociais relevantes e que precisam de respostas, como, por exemplo, a violência. Assim, destaca-se que:

O eu antidialógico, dominador, transforma o tu dominado, conquistado num mero “isto”. O eu dialógico, pelo contrário, sabe que exatamente o tu que o constitui. Sabe, também, que, constituído por um tu – um não-eu – esse tu que o constitui se constitui, por sua vez, como eu, ao ter no seu eu um tu. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois tu que se fazem dois eu. (FREIRE, 1983, p. 196).

Na teoria dialógica de Paulo Freire, entende-se que o encontro entre os sujeitos é de vital importância para que, de maneira colaborativa e interativa, onde um ajuda o outro, possam transformar o mundo, visando-se, no caso desta pesquisa, a construção de uma sociedade mais pacífica e menos violenta. O diálogo é sempre uma atividade eminentemente comunicativa, logo, não é um monólogo, pois apenas se concretiza quanto há sujeitos plurais envolvidos (OLIVEIRA, 2017). Nesse sentido, em uma perspectiva pedagógica focada na dialogia de Freire: “ensinar não é transmitir conhecimento mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção” (FREIRE, 2007, p. 47). Assim sendo, no ensino-aprendizagem, tanto o professor quanto o alunado são sujeitos detentores de um conhecimento capaz de transformar o mundo. Ambos são sujeitos aprendentes e, dessa forma, um tem muito a aprender com o outro. Ambos exercem o papel de aprendizes e de mestres.

Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador reconhecendo, o antes sabido (FREIRE, 1993b, p. 119).

A educação dialógica se consolida na “relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, por isso, a educação é, necessariamente, um “que-fazer problematizador” (FREIRE, 1980b, p. 81). Cabe, ao educador, problematizar os conteúdos e não apenas instruir e dissertar sobre tais temas. Assim, considerando o tema desta pesquisa, não basta que o professor apresente dados sobre a violência para promover uma cultura da paz. Ele precisa mobilizar, conscientizar e instigar esses alunos a combaterem na vida real essa violência e, para isso, o diálogo, a conversa e a troca de experiências, vivências e perspectivas é fundamental. por esse motivo, a educação dialógica, do ponto de vista gnosiológico, obrigatoriamente, deve promover um encontro entre sujeitos, mesmo que eles pensem diferente. A aula deve ser um ponto de encontro para esses debates e trocas (FREIRE, 1980b).

A esse tipo de aula, Freire atribui o nome de “educação libertadora”. Sobre ela, comenta que:

não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação de valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio” [...] é sobretudo, e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes (FREIRE, 1980b, p. 78).

A fim de que a visão convencional de que o professor, por ser o mestre, é aquele que tudo sabe, e o aluno, por ser aprendiz, apenas deve escutar, por não saber, seja superada, é preciso que a anti-dialogicidade seja combatida. Por esse motivo, deve-se assumir que todos, sem distinção, sabem algo que o outro desconhece, pois tem leituras de mundo específicas, pois as suas vivências e experiências são diferentes. Essa diversidade deve ser trabalhada em sala de aula, especialmente para que a educação seja, de fato, uma porta de entrada para a promoção de uma cultura da paz, algo essencial à construção de uma sociedade mais pacífica, menos violenta, mais tolerante e disposta a conviver com a diferença/com o diferente (GALI, 2015). A fim de que essa proposta seja mobilizada, há algumas dimensões fundamentais que deverão ser trabalhadas para que as aulas sejam, de fato, dialógicas e não “bancárias”, pois as aulas anti-dialógicas inibem a liberdade de expressão (OLIVEIRA, 2017).

A primeira dimensão é a existencial. Nessa perspectiva, entende-se que o sujeito cognoscente, ao se deparar com o objeto cognoscível, não deve apenas reproduzir o conteúdo a ele apresentado, mas sim questionar, indagar e perguntar a si mesmo e ao outro sobre os sentidos e significados imbrincados no objeto (SANTOS, 2013). A curiosidade por saber mais e o posicionamento quanto às questões a ele postas são pressupostos básicos de uma pedagogia dialógica. A busca pelo conhecimento e a vontade de conhecer não estão relacionadas apenas como o plano da “admiração aristotélica”. Não se trata da busca por um “saber desinteressado” (OLIVEIRA, 2017). O conhecimento não é buscado apenas por deleite e prazer. Na perspectiva dialógica, o conhecimento tem uma finalidade prática, pois, por meio dele, o sujeito deverá interferir, agir, produzir, mobilizar e transformar o mundo ao seu entorno e as pessoas a sua volta por meio do diálogo.

O ato de perguntar é fundamental, pois ele demarca o início da construção do conhecimento. No ensino, ele é essencial, de modo que o indivíduo deve “aprender a perguntar” para que seja estimulado e tenha curiosidade em sempre perguntar acerca

das questões que os afeta em seu âmago (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Contudo, não é apenas o educando que deve “aprender a perguntar”. O professor, na perspectiva de Paulo Freire, deve também “aprender a perguntar” para que não afaste esse aluno do diálogo, da troca (FREIRE; FAUNDEZ, 1985). Por esse motivo, Freire defende a importância de os educadores aderirem a uma “pedagogia da resposta”, pois, a partir dela, os docentes conseguirão ter respostas sinceras e honestas sem que tenham que fazer perguntas complexas ao alunado, pois, de maneira espontânea, irão se permitir conhecer e irão se posicionar mediante ao conteúdo apresentado, porém, para que esta pedagogia seja viável, não basta que o conhecimento seja transferido do aluno para o professor (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Surge a necessidade de repensar a educação a partir de um eixo gnosiológico-dialético. Parte-se da ação de co-intencionalidade dos sujeitos cognoscentes que, quando impulsionados, buscam revelar a razão de ser e obter uma compreensão efetiva para que saibam como agir de uma maneira mais coerente, tendo como objetivo transformar a realidade em seu entorno, o que é vital na construção de uma sociedade mais pacífica e menos violenta, que é o objetivo deste trabalho. Entretanto, para que esta pedagogia seja mobilizada, os homens e mulheres, antes de tudo, precisam conhecer o contexto do qual fazem parte (QUERETTE, 2007). O saber e o conhecimento são constituídos por sujeitos cognoscentes e históricos, em um contexto sociocultural determinado. Assim sendo, a educação enquanto situação gnosiológica pode ser compreendida como um “processo de curiosidade e de busca e não de passividade receptiva” (VANNUCCHI, 1983, p. 90). Dessa forma:

Através do diálogo crítico sobre um texto ou um momento de sociedade, tentamos penetrá-lo, desvendá-lo, ver as razões pelas quais ele é como é, o contexto político e histórico em que se insere. Isto é, para mim um ato de conhecimento e não uma mera transferência do conhecimento (FREIRE; SHÖR, 1986, pp. 24-25).

O conhecimento, à medida em que é construído de maneira interativa e participativa, isto é, entre indivíduos que interagem com a realidade onde vivem a partir de um processo dinâmico, histórico e permanente durante toda a existência humana (QUERETTE, 2007). Por esse motivo, todas as formas de interação estabelecidas pelo ser humano com a família, com a escola e com quaisquer instâncias e pessoas ao seu entorno são formadoras de conhecimento e têm um viés educativo, logo, dialógico (SANTOS, 2013). Portanto, a pedagogia freiriana entende

que é preciso não apenas pensar, mas também fomentar uma escola que permite que o saber e o conhecimento sejam trabalhados de maneira sistematizada e contextualizada para que permitam mudanças reais e potentes na realidade sociocultural, política e econômica (OLIVEIRA, 2017). Para a construção de uma sociedade mais pacífica e menos violenta, a adesão a esta pedagogia é fundamental.

O diálogo, nessa perspectiva, é viabilizado a partir do momento em que os seres humanos se encontram para conhecer, refletir e transformar o contexto do qual fazem parte. É um processo incessante, visto que a transformação não é definitiva e sempre precisará de novas mudanças, especialmente quando o objetivo é construir uma sociedade mais tolerante e menos violenta (FREIRE, 1983). O diálogo, portanto, “deve ser entendido como algo que faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos” (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 122-123). O diálogo adquire uma conotação existencial à medida em que introduz meios que permitem que o educador e os educandos sejam capazes de compreender a realidade, de problematizá-la e de modificá-la (GALI, 2015). É um processo de humanização do próprio ser humano, pois, à medida em que dialoga com o mundo ao seu entorno, propõe soluções para um convívio mais humano e pacífico.

O diálogo, nesse contexto, representa o: “conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em ‘seres para outro’ [...]. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica” (FREIRE, 1980b, p. 43). Para que seja possível promover uma educação dialógica, o diálogo não pode ser um mecanismo que aprisiona e condiciona o ser humano a papéis definidos, mas sim algo que liberta. Ele não deve ser encarado como um ato de doação, mas sim como uma criação humana, pois “o diálogo é em si, criativo e recreativo” (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 13). Não se trata, portanto, de uma mera troca de conhecimento. Para isso, os seres humanos devem ter a devida autonomia para que pensem e repensem acerca daquilo que o mobiliza a ajudar a transformar a sociedade.

Nesse sentido, acrescenta-se que “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (FREIRE; SHÖR, 1986, p. 14). Um conceito atrelado ao diálogo que permite a construção de uma sociedade mais

pacífica é o amor. Ele é, para Freire, uma “intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam” (FREIRE, 1981, p. 29). Por esse motivo, o diálogo freiriano entende que toda comunicação entre seres humanos deve ser solidária e amorosa para que a violência, por exemplo, seja amenizada. Assim sendo: “o diálogo é o encontro amoroso dos homens [e mulheres] que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1980b, p. 43). Não há diálogo sem amor ao mundo, à vida e aos seres humanos com os quais se convive.

Assim sendo, em uma relação de dominação, o diálogo não se concretiza, pois ele não pode existir sem que haja humildade e cumplicidade (OLIVEIRA, 2017). No encontro dialógico, a arrogância e a prepotência não devem existir, pois: “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos, há homens [e mulheres] que, em comunhão, buscam saber mais” (FREIRE, 1983, p. 95). Por esse motivo, o amor, a humildade e a fé são pilares dessa primeira dimensão da perspectiva dialógica proposta por Freire. São fatores que viabilizam a construção de uma relação amparada no diálogo, cujos sujeitos envolvidos confiam uns nos outros. Nesse sentido, para que essa perspectiva seja mobilizada, esses sujeitos devem se tornar críticos para que sejam capazes de transformar o meio ao seu entorno, bem como para que se tornem sujeitos cada vez mais humanizados e conscientes de seus direitos, deveres e responsabilidades enquanto cidadãos comprometidos com a construção de uma sociedade menos violenta.

A segunda perspectiva de uma educação pautada no diálogo, isto é, que visa combater a educação “bancária”, anti-dialógica, é a dimensão ético-política. Entende-se que o diálogo é a base que permite que os sujeitos participem politicamente da sociedade. É uma dimensão essencialmente democrática, uma vez que os indivíduos reconhecem e usufruem do seu direito de fazer uso da palavra e de posicionar quanto às questões que lhes afetam (FREIRE, 1993a). A partir do momento em que o sujeito participa ativamente, ou seja, à medida em que interage, o indivíduo terá voz e não será silenciado, com isso, o fenômeno da desigualdade social passa a ser combatido de uma maneira mais efetiva (FREIRE, 1993a). O diálogo, portanto, permite que a relação entre esses sujeitos se dê sob fins democráticos e, com isso, os indivíduos pensarão mais no que pode ser melhor para a coletividade e não apenas para si. Com

isso, percebe-se que a “dialogação” é uma responsabilidade social e política inata a qualquer ser humano (FREIRE, 1980a).

A educação que parte de uma perspectiva dialógica, coparticipativa e interativa, deve partir de métodos e estratégias de ensino direcionados ao desenvolvimento de uma prática de ensino que instigue esses indivíduos em processo de formação a assumir a sua responsabilidade social e política no contexto onde habitam. Assim sendo, antes de promover debates sobre questões mais genéricas ou que estejam relacionadas com questões nacionais ou globais, é importante que esses sujeitos sejam instigados e mobilizados e pensem, reflitam e se questionem quanto às questões que fazem parte de seu contexto de vida específico (QUERETTE, 2007). O objetivo com essa vertente é que esses indivíduos sejam mobilizados à discutirem sobre problemas e existenciais que os afetam não apenas em uma perspectiva interna, individual, mas que impactam a própria coletividade, como é o caso da temática da violência. O diálogo permite que assumam esta responsabilidade na promoção de uma sociedade mais pacífica e respeitosa (OLIVEIRA, 2017). Dessa forma:

O diálogo tem significação precisamente porque os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro. O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro (FREIRE, 1993a, p. 118).

O diálogo, na perspectiva ético-política, possibilita que o ser humano cresça e se torne, de fato, humano, uma vez que estará mais sensível às questões que afetam não apenas a si, mas também a sociedade ao seu entorno (GALI, 2015). Além disso, nessa dimensão, o diálogo acaba democratizando as relações intersubjetivas, o que é essencial à construção de uma sociedade mais tolerante e capaz de conviver com a diferença (OLIVEIRA, 2017). O diálogo, dessa forma, possibilita que um indivíduo seja mais sensível àquilo que o outro tem a dizer. Contudo, o exercício não se restringe à esta escuta ativa, uma vez que o sujeito compreenderá aquilo que deixa o outro vulnerável, aflito, preocupado e desesperançoso. Nesse sentido, o diálogo viabiliza experiências solidárias, justas, empáticas e respeitosas. Há o respeito ao outro e às diferenças, o que é essencial na promoção de uma cultura da paz em diversas instâncias, não apenas na escola. Assume, então, uma dimensão ética.

A dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos (FREIRE, 2007, p. 60).

A ética, na perspectiva freiriana, é evidente, uma vez que, a partir dele, o indivíduo é capaz de dizer, de transformar e de reinventar o mundo. Assim sendo, ele é capaz de ensinar e aprender ao mesmo tempo, sem hierarquias (OLIVEIRA, 2017). Por esse motivo, trata-se de uma prática que assume um caráter político, gnosiológico, estético e ético. Tais valores são mobilizados na interação e, por esse motivo, a constituição de uma sociedade democrática é imprescindível (FREIRE, 1993b). Portanto, apenas haverá diálogo ao passo em que aceita-se que o outro é diferente e que isso não é um problema. Pelo fato de que o outro é diferente, ele sempre saberá algo que nos é desconhecido e que pode ser essencial. Na busca pela desconstrução de uma sociedade violenta, isto é primordial. Para tanto, a prática educacional dialógica e democrática precisa estabelecer ações concretas que permitam que o outro participe do processo educativo e, na verdade, da sociedade, sem que seja desrespeitado e violentado por pensar, agir e se expressar de maneira diferente (FREIRE; FAUNDEZ, 1985).

Quem apenas fala e jamais ouve; quem 'imobiliza' o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia (FREIRE, 1982, pp. 30-31).

O direito do educando de falar e se posicionar deve ser garantido, implicando, ao docente, e necessidade de interagir com esse alunado para que esses se sintam à vontade de falar e se posicionar dentro e fora de sala de aula. Como durante muito tempo esses indivíduos foram oprimidos por estarem dentro de uma “escola bancária”, anti-dialógica, pode levar um tempo até que não se sintam julgados e participem politicamente dessas aulas (OLIVEIRA, 2017). Por esse motivo, de maneira gradativa, deve-se instituir uma prática educativa que seja problematizadora e libertadora. O ato de falar com outro, além de se tratar de uma ação democrática, é também um ato de respeito ao saber, ao conhecimento e à cultura do outro (SANTOS, 2013). Adquire,

dessa forma, uma dimensão intercultural crítica. À medida em que a relação dialógica é priorizada, há o respeito à cultura e valoriza-se o conhecimento que o educando traz consigo, pois faz parte de seu repertório de vida.

Se sou um professor aberto, com sonho democrático, devo, em certo momento, falar ao educando, mas toda vez que eu falo ao educando, eu devo estar preocupado em transformar o meu falar ao educando em falar com o educando [...]. Esse exercício de falar a falar com implica necessariamente aprender a escutar. Há um momento em que o educando precisa escutar o educador, mas há um momento em que o educador precisa escutar o educando e há momentos em que os dois se escutam entre si (FREIRE, 2004, p. 157).

Dessa forma, “um trabalho a partir da visão do mundo do educando é sem dúvida um dos eixos fundamentais sobre os quais deve se apoiar a prática pedagógica de professoras e professores” (FREIRE, 1995, p. 82). Por fim, além dessas duas dimensões, há uma terceira que não pode ser desprezada para que a pedagogia dialógica seja viabilizada e emancipadora. O diálogo nas obras de Paulo Freire tem uma dimensão metodológica (FREIRE; SHÖR, 1986). É essa dimensão que permite que os sujeitos tenham meios que permitam a aquisição do conhecimento de uma maneira democrática, respeitosa e tolerante. Reconhece-se que o diálogo não é uma técnica apenas por integrar a essência histórica de qualquer ser humano, mas por mobilizar esta humanidade. A experiência dialógica é de suma importância à construção de uma “curiosidade epistemológica”. Ela permite a adesão a uma postura mais crítica perante ao objeto que media os sujeitos dialógicos (FREIRE, 2001).

O método dialógico permite a intercomunicação entre indivíduos mediatizados pelo mundo. É um método que permite que esse sujeito se torne mais ativo, crítico, consciente e questionador acerca do mundo ao seu entorno (FREIRE, 2001). Diante desse cenário, Freire, em suas obras, chama a atenção para a necessidade de um novo método capaz de atender a essas questões e, tendo isso em mente, propõe uma metodologia ativa (FREIRE, 1980a; 1980b). Para ele, a fim de que o ensino anti-dialógico seja substituído por um ensino libertador, consciente, questionador, é preciso que haja uma metodologia que seja ativa, dialógica, problematizadora e conscientizadora (FREIRE, 1980a; 1980b). Assim sendo, em seus estudos, destaca que: “pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem [e a mulher] através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos” (FREIRE, 1980a, p. 106).

O diálogo, em uma perspectiva metodológica, segundo os estudos de Freire, deve se pautar no círculo da cultura, pois isto possibilitará, aos educandos, que tenham meios efetivos, seguros e respeitosos que permitem expressar as suas leituras de mundo, assim como as suas vivências, experiências e perspectivas sem que sejam julgados por isso, uma vez que o objetivo é o de construir uma sociedade capaz de conviver com ideias, propostas, valores e ideologias diferentes e este exercício deve começar em sala de aula, visto que se trata de um espaço essencialmente democrático (QUERETTE, 2007). A metodologia, portanto, por ter como base a própria cultura do educando, que será valorizada dentro de sala de aula por meio de atividades que tenham esse viés dialógico, deve garantir que os educandos tenham meios que permitam a problematização de questões a eles caras, cujo intuito é a promoção de uma inserção crítica desse alunado na realidade onde habitam por meio de atividades que promovam a sua conscientização (FREIRE, 1980a; 1980b).

O ponto de partida da metodologia, portanto, é o trabalho com o contexto social dos educandos para que eles se sintam estimulados a refletir e se posicionar quanto postos em contato com os objetos de discussão com os quais irão dialogar (FREIRE, 1980a; 1980b). No círculo de cultura, portanto, uma primeira estratégia indicada ao professor é a realização de um levantamento quanto ao universo vocabular dos educandos, pois, a partir disso, escolher-se-á o tema a ser problematizado e a palavra geradora. Esta pesquisa em específico pensa em como o diálogo pode ser uma maneira de promover a cultura da paz e construir uma civilização menos violenta, uma vez que o próprio Direito tem demonstrado que o diálogo é um elemento promissor para a resolução de conflitos de uma maneira menos agressiva. Diante de tal importância, nesse círculo de cultura, o professor, ao cumprir os dois primeiros passos, deverá criar situações existenciais promotoras de debates a partir da palavra geradora (codificações temáticas) a ser debatida junto aos alunos (FREIRE, 1980a; 1980b).

É a palavra geradora que permitirá o desenvolvimento de atividades a partir das quais os alunos podem propor soluções para a construção dessa sociedade mais pacífica e menos violenta. Diante do cenário apresentado, pode-se concluir que o diálogo é primordial para que um tema não seja apenas absorvido e decorado, mas sim para que estimule o debate, a reflexão e o posicionamento crítico (OLIVEIRA,

2017). Permite, então, que o aluno pense sobre a sua realidade social de maneira consciente, ativa. Sugere-se o trabalho com o método dialógico pelo fato de que permite uma articulação entre o saber cotidiano e experiencial com o erudito, isto é, com o saber canônico, erudito. Assim, entende que: “a união entre o saber e o senso comum é fundamental para qualquer concepção de luta política, de educação, de processo educativo” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 58). Nessa perspectiva, o diálogo freiriano é uma metodologia que permite a formação crítica de modo que a autonomia dos sujeitos envolvidos será enfatizada e mobilizada ao longo da prática pedagógica.

Uma educação para a Cultura de Paz em que traga os relatos e histórias de vida, podem revelar as condições em que esses indivíduos são produzidos para si mesmos, mas sem ação prática sobre essa realidade não é possível transformá-la. Para Freire (1996), a transformação é “um projeto coletivo nesse sentido que ele ocupa espaço entre os homens, homens unidos por usa ação e sua reflexão sobre esta ação e sobre o mundo”. Contudo, empreender essa práxis é também confrontá-la com o aparelho burocrático que é instituição e sua reprodução de forças dominantes (ou opressoras), que poderia constituir-se em uma batalha de grande esforço, como mostra Bourdieu:

A tendência do campo burocrático, espaço relativamente autônomo de relações (de força e luta) entre posições explicitamente constituídas e codificadas (isto é, definidas em sua hierarquia, seu âmbito etc.), a “degenerar” em “instituição total”, exigindo a identificação completa e mecânica de regras de direito, regulamentos, diretrizes, circulares, não está ligada de modo mecânico aos efeitos morfológicos exercidos pelo tamanho e pelo número sobre as estruturas (por meio, por exemplo, das constrições impostas à comunicação); ela só consegue se realizar na medida em que encontra a cumplicidade das disposições. (BOURDIEU, 2001, p. 193)

Os *habitus* instaurados no campo de instituições jurídicas e socioeducativas podem ser um empecilho a qualquer ação transformativa, posto a cumplicidade desses agentes em manter os jovens infratores dentro das classificações de uma certa ordem social. Assim, seriam os jovens sempre culpados e instados a se sentirem culpados? Ora, o que é culpa senão faculdade de inação e da dor como forma de submissão inculcada pela educação religiosa, há tempos não muito distante do ensino formal? Bourdieu, contudo abre o horizonte para as atualizações do *habitus* quando da diversidade das condições de origem que podem ser pontuais ou conjunturais. Dessa forma, dentro dos choques inter e intrageracionais, de “disposições tornadas

obsoletas”, os agentes podem instaurar novas disposições frente a transformação das condições objetivas. Essa observação poderia nos remeter aos esforços no campo de lutas sociais, principalmente dos direitos humanos, visto que há uma preocupação em garantir outros conhecimentos e saberes, multirreferenciais e multiculturais, capazes de instaurar demandas que se alinhavam como um preocupação isomórfica e contra-hegemônica sobre a dignidade humana, surgida desse campo de lutas de dele mesmo.

A Justiça Restaurativa (JR), dentro da qual o Yoga, ação transformativa e a reflexão sistêmica são características inerentes à PAIS, perfaz as metodologias e políticas que tentam fundar outras disposições do que é justiça, sem que ela seja punitiva, mas restituidora da responsabilidade entre os sujeitos envolvidos em conflito no interior de suas famílias e comunidades. A julgar pela Comissão de Justiça Restaurativa instalada na instituição, e que, ao menos na performance discursiva, tenta empreender uma educação crítica para essa abordagem aos seus agentes, a Funase mostra-se aberta realmente a um novo paradigma sociocognitivo de como atender aos jovens em conflito com a lei, que pode ser ela muito bem situada no campo de educação para a Cultura de Paz, ainda que sejam ouvidos e vistos aqui ali disposições (ou indisposições) que corroboram uma certa cumplicidade com a ordem dominante.

Como quando de certa oportunidade puder observar que um agente socioeducativo que estava em minha presença, e com quem conversava sobre a possível intervenção artística em murais nas dependências externas dos alojamentos, começa a dar sugestões e a tomar um pouco do gosto pela ideia. Eu, explicando que precisaríamos de recursos para tintas etc., confirma a dificuldade que haveria para consegui-las, mas que "mão-de-obra" eles teriam, referindo-se aos adolescentes. Neste momento percebo como as estruturas de dominação se fazem ali presentes, como o imaginário social sobre aqueles indivíduos coopta a finalidade última daquela instituição e degradam completamente os direitos dos adolescentes em conflito com a lei, mostrando a força simbólica da ordem social. Assim a representação de “mão-de-obra” juvenil e não assalariada como uma disposição desses sujeitos cativos à ordem social a qual não podem escapar, àquele de dominados, oprimidos, vivenciando o aprisionamento em identidades que se cristalizam em "instituições totalitárias”, evidencia o *habitus* em sua marcha por meio de ações práticas

constituídas ao longo do contexto histórico-cultural brasileiro, fundado pelo olhar da colonização e seu sistema-mundo de patriarcalismos, racismos e capitalismo que modelam essas subjetividades de modo organizado.

4.2.1. A instituição totalitária de Goffman e as relações de poder na instituição prisional sob a ótica de Foucault

A discussão sobre as relações de poder que envolvem os prisioneiros nas instituições penais, essencialmente autoritárias, totalitárias e violentas, torna-se relevante ao estudo proposto. Assim sendo, os conceitos de Erving Goffman e de Michel Foucault se fazem pertinentes a esta análise, pois, a partir deles, pensar-se-á na configuração desta instituição totalitária que é a prisão e nas relações de poder nesse espaço, cujo objetivo é o de vigiar e punir o infrator, que cada vez mais é desumanizado e violentado dentro desses espaços, o que inviabiliza a sua reintegração na sociedade, pois sairá desse espaço violento, o que inviabiliza a instituição de uma cultura da paz. Percebe-se que o indivíduo preso é inserido em uma instituição totalitária para que passe por um processo de “ajustamento” de conduta (HILDENBRAND; FACEIRA; SANT'ANNA, 2014). É um espaço de vigilância constante e que conta com um sistema de comunicação vigiado e violento:

A forma-prisão preexiste à sua utilização sistemática nas leis penais. Ela se constitui fora do aparelho judiciário, quando se elaboram, por todo o corpo social, os processos para repartir os indivíduos, fixá-los e distribuí-los espacialmente, classificá-los, tirar deles o máximo de tempo e o máximo de forças, treinar seus corpos, codificar seu comportamento contínuo, mantê-los numa visibilidade sem lacuna, formar em torno deles um aparelho completo de observação, registro e notações, constituir sobre eles um saber que se acumula e se centraliza (FOUCAULT, 1987, p. 217).

Essa vigilância e controle se dão em um espaço totalitário que possui características específicas. Goffman (1974), em seu estudo, elenca alguns desses aspectos relacionados ao espaço institucional da prisão. Dentre as principais características, destacam-se fatores como o fechamento, a massificação e a mortificação da subjetividade do indivíduo cuja liberdade foi restringida. Os conceitos de Goffman e Foucault são indispensáveis a esta pesquisa porque permite refletir sobre a violência por detrás do sistema de detenção. Os indivíduos presos não estão inseridos no sistema judiciário, pois os seus direitos são restringidos e a sua dignidade

enquanto pessoa humana é desprezada (NEVES, 2007). Esses indivíduos são classificados em números, vigiados 24 horas por dia, têm uma vida fechada por muitos anos, não têm contato com o mundo exterior e a sua vida é administrada por terceiros (os carcereiros) (MARTELEIRA, 2004). Assim, destaca-se que:

Uma instituição total pode ser definida como um local de residência e trabalho onde um grande número de indivíduos com situação semelhante, separados da sociedade mais ampla por considerável período de tempo, levam uma vida fechada e formalmente administrada. As prisões servem como exemplo claro disso, desde que consideremos que o aspecto característico de prisões pode ser encontrado em instituições cujos participantes não se comportaram de forma ilegal (GOFFMAN, 1974, p. 11).

Diante desse cenário, discutir-se-á nesse momento sobre as concepções de instituição total e poder binário tendo como base os estudos de Goffman (1974) e sobre as relações de poder que emanam tensões, conflitos e manifestações de violência no sistema carcerário tendo como base os estudos de Foucault (1987). Início estas considerações apresentando o conceito de instituição total e poder binário desenvolvido por Goffman. O autor, ao discutir sobre a instituição total, tem como base o contexto dos internatos e, a partir disso, busca entender a estrutura desse sistema (CASTRO, 2007). Frisa que em todas as instituições totais, há uma divisão entre os internados e os dirigentes, que, em muitos casos, pode se manifestar a partir de uma divisão entre encarcerados e carcereiros (HILDENBRAND; FACEIRA; SANT'ANNA, 2014). As relações entre esses grupos se dão de maneira hostil e violenta e tendem a ser limitados por estereótipos.

O segundo grupo – composto pelos indivíduos que detêm poder para vigiar e punir os infratores – visa à dominação e a sujeição dos sujeitos internados, de modo que, de maneira automática, o primeiro grupo é composto pelos indivíduos dominados que se sujeitam àqueles que os dirigem:

Nas instituições totais, existe uma divisão básica entre um grande grupo controlado, que podemos denominar o grupo dos internados, e uma pequena equipe de supervisão. Geralmente, os internados vivem na instituição e têm contato restrito com o mundo existente fora de suas paredes; a equipe dirigente muitas vezes trabalha num sistema de oito horas por dia e está integrada no mundo externo. Cada agrupamento tende a conceber o outro através de estereótipos limitados e hostis – a equipe dirigente muitas vezes vê os internados como amargos, reservados e não merecedores de confiança; os internados muitas vezes veem os dirigentes como condescendentes,

arbitrários e mesquinhos. Os participantes da equipe dirigente tendem a sentir-se superiores e corretos; os internados tendem, pelo menos sob alguns aspectos, a sentir-se inferiores, fracos censuráveis e culpados (GOFFMAN, 1974, p. 19).

A relação binária entre os indivíduos internados e aqueles que exercem uma posição hierárquica que lhes permite vigiar e punir esses sujeitos na instituição total se materializa da seguinte forma: todas as formas de desobediência ou de inadequação às normas instituídas pela instituição total são punidas com privações, como, por exemplo, ficar sem as refeições, sem colchão, não poder usar o banheiro e equivalentes, ou com a violência, como, por exemplo, o encarceramento em solitárias, sujeição dos corpos a partir de agressões físicas, a realização de exercícios desgastantes e danosos à saúde, a sujeição sexual, dentre outras práticas violentas (GOFFMAN, 1974). Por outro lado, aqueles indivíduos que se sujeitam a essas normas e que obedecem cegamente são privilegiados, porém, o autor destaca que esses privilégios “não são iguais a prerrogativas, favores ou valores, mas apenas a ausência de provação que comumente a pessoa não espera sofrer” (GOFFMAN, 1974, p. 52).

Nesse sentido, percebe-se que esta relação binária é uma relação de poder entre os dominantes e os dominados, isto é, entre os internados (dominados) e os dirigentes (aqueles que dominam, punem, castigam e vigiam) (BENELLI, 2003; BENELLI; COSTA-ROSA, 2003). A partir do momento em que o indivíduo adentra em uma instituição total, na perspectiva de Goffman, a pessoa humana é despida de sua aparência e de sua identidade. O indivíduo é identificado, numerado, classificado, fotografado (HILDENBRAND; FACEIRA; SANT'ANNA, 2014). Além disso, coleta-se as suas impressões digitais, passa a utilizar vestimentas específicas da própria instituição e seguem protocolos específicos. Ocorre, portanto, um verdadeiro processo de despersonalização da pessoa humana após a sua admissão nesta instituição (CASTRO, 2007). O indivíduo deixa de ser indivíduo e passa a ser uma engrenagem da instituição, devendo, então, obedecer todas as regras da mesma.

Caso desviem dessas regras e normas, o indivíduo será “reeducado”, tanto pelos próprios companheiros quanto pelos dirigentes da instituição, o que faz com que seja um sistema violento e desumanizador (MARTELEIRA, 2004). Dessa forma, é como se as próprias memórias do indivíduo fossem retiradas e substituídas pelas regras, padrões e normas da própria instituição para que esses sujeitos ajam

conforme o protocolo, pois, ao contrário, serão punidos até que se sujeitem às regras (NEVES, 2007). A fim de que essa identidade seja retirada do indivíduo a partir do momento em que é admitido na instituição total, o sistema adota algumas medidas específicas para que esta pessoa seja desprovida não apenas de sua identidade, mas de sua própria personalidade, uma vez que passa a reproduzir as condutas e hábitos determinados pelos dirigentes (HILDENBRAND; FACEIRA; SANT'ANNA, 2014). Assim sendo, sobre o internado, Goffman pontua que:

Uma vez que o internado seja despojado de seus bens, o estabelecimento precisa providenciar pelo menos algumas substituições, mas estas se apresentam sob forma padronizada, uniformes no caráter e uniformemente distribuídas. Tais bens substitutos são claramente marcados como pertencentes à instituição e, em alguns casos são recolhidos em intervalos regulares para, por assim dizer, serem desinfetados de identificações (GOFFMAN, 1974, p. 28).

A esse processo, Goffman atribui o nome de “mortificação do eu”. Ele se manifesta a partir de inúmeros aspectos, cujo objetivo é desidentificar e despersonalizar o indivíduo cuja liberdade foi restrita (BENELLI, 2003). Essa “mortificação do eu” pode envolver ou não marcas no corpo, como as mutilações e agressões físicas. É uma forma de punir o indivíduo desviante (FOUCAULT, 1987). Em alguns casos, a agressão física é levada ao extremo, o que pode levar esse sujeito ao óbito. Além da violência física, não são raros os casos em que esses indivíduos são humilhados e rebaixados quando desviam de alguma das normas e regras (BENELLI; COSTA-ROSA, 2003). Embora a violência física e a humilhação sejam técnicas recorrentes do processo de “mortificação do eu”, este, em muitas das vezes, se dá de maneira sutil, desde o processo de admissão. Há banhos, desinfecções, cortes específicos de cabelo, distribuição de roupas e determinação de normas e protocolos a serem seguidos (CASTRO, 2007).

Além desses exemplos, há uma outra estratégia de mortificação recorrente. Trata-se das ações que envolvem a “infantilização do eu civil”. Nessa abordagem, o internado precisa de permissão para os hábitos mais comuns que antes fazia sozinho, sem qualquer tipo de permissão, como, por exemplo, permissão para ir ao banheiro, horários determinados para fazer as suas refeições e para dormir e anulação de seu nome civil, pois ele passa a ser referido a partir de um número de identificação que recebe ao ser admitido na instituição total (HILDENBRAND; FACEIRA; SANT'ANNA,

2014). Percebe-se que o objetivo com essas ações é de retirar desse indivíduo qualquer elemento que o permita ser identificado no mundo exterior à instituição. Por esse motivo, nota-se que esta despersonalização está diretamente ligada com a necessidade dessa instituição de deixar esse indivíduo sem qualquer contato com as “coisas estranhas” e “contaminadoras” do mundo exterior:

Nas instituições totais há outra forma de mortificação; a partir da admissão, ocorre uma espécie de exposição contaminadora. No mundo externo, o indivíduo pode manter objetos que se ligam aos seus sentimentos do eu - por exemplo, seu corpo, suas ações imediatas, seus pensamentos e alguns dos seus bens – fora de contato com coisas estranhas e contaminadoras. No entanto, nas instituições totais esses territórios do eu são violados; a fronteira que o indivíduo estabelece entre seu ser e o ambiente é invadida e as encarnações do seu eu são profanadas (GOFFMAN, 1974, p. 49).

Esses processos podem ser irreversíveis ou de reversibilidade difícil, a depender do tempo em que esse indivíduo ficará na instituição. Tais instituições totais são caracterizadas pelo seu fechamento, representando, dessa forma, um híbrido social constituído, de maneira parcial, como um grupo residencial e como uma organização formal ao mesmo tempo (BENELLI, 2003). Assim sendo, pelo fato de que a instituição nega a esses indivíduos qualquer dignidade, inviabiliza a sua reintegração na sociedade, pois, por ser um espaço violento e que reproduz violência, afasta esse sujeito da possibilidade de se afastar do crime (BENELLI; COSTA-ROSA, 2003). Percebe-se que as pessoas que passam muito tempo em instituições totais não conseguem se adaptar à sociedade, a um contexto diferente do totalitário. Nesses casos, a aniquilação do eu foi tão extrema ao ponto de não conseguirem mais se enquadrar na sociedade e conviver em sociedade (CASTRO, 2007).

Muitos desses indivíduos, em virtude das dificuldades, por serem estigmatizados e marginalizados pela sociedade, que nega a eles a possibilidade de ressocialização, preferem retornar à instituição onde passaram a maior parte de sua vida (GOFFMAN, 1974). Isto inviabiliza a instituição de uma cultura voltada para a paz, pois esses sujeitos preferem praticar crimes para permanecerem dentro desses espaços totalitários. Diante desse cenário, poder-se-á discutir, a luz dos conceitos de Foucault, sobre as estratégias discursivas que fazem com que essas pessoas não queiram conviver socialmente após o cumprimento da pena. As prisões têm como escopo principal a domesticação dos “corpos selvagens” (FOUCAULT, 1987). O intuito é de tornar esses corpos dóceis para que suporte jornadas de trabalho

exaustivas. Anteriormente, haviam casas de correção, cujo objetivo era o de “regenerar” os indivíduos considerados como “vagabundos” e “perigosos” (HILDENBRAND; FACEIRA; SANT'ANNA, 2014).

As prisões eram consideradas como “grandes fábricas”. Esses sujeitos eram treinados para atuarem como mão-de-obra, alvos de um intenso processo de disciplinamento, cujo objetivo era a sua reeducação. Nesse sentido, entende-se que, nesta lógica: “o essencial é procurar corrigir, reeducar, ‘curar’, uma técnica de aperfeiçoamento recalca, na pena, a estrita expiação do mal e liberta os magistrados do vil ofício de castigadores” (FOUCAULT, 1987, p. 13). Além disso, nessa perspectiva, a “horribilidade do mal cometido” pelo infrator deveria ser representada em seu próprio corpo, sendo uma espécie de “reparação” do mal por ela causado (FOUCAULT, 1987). Intentava-se com essa reparação reafirmar a autoridade e o poder soberano do dominador. Partia-se do pressuposto de que tais marcações seriam essenciais à prevenção da criminalidade. Contudo, ao longo dos anos, esse sistema passou por algumas reformulações que devem ser mencionadas.

Dentre as principais reformulações há as mudanças relacionadas à reconfiguração da pena do acusado. O suplício dos corpos foi alvo de críticas intensas, tanto pelos juristas quanto pelos teóricos do campo do Direito. As principais críticas estavam relacionadas à violência nesse tipo de exercício do poder do soberano (HILDENBRAND; FACEIRA; SANT'ANNA, 2014). A punição passa a ser a maneira institucionalizada de materializar a justiça, abandonando-se, dessa forma, a vingança, representada pelas marcações no corpo. Tornou-se necessária uma mudança significativa na lei, pois os juristas e teóricos do direito passaram a chamar a atenção para a necessidade de proteger a propriedade privada. A esse processo, Foucault atribuiu o nome de “economia do poder”. Entretanto, percebe-se que o grande intuito da reforma não foi o de instituir uma nova maneira de punir, mas sim o estabelecimento de uma “economia de poder” que permitia castigar o infrator, dentre outras questões:

O verdadeiro objetivo da reforma, e isso desde suas formulações mais gerais, não é tanto fundar um novo direito de punir a partir de princípios mais equitativos; mas estabelecer uma nova “economia” do poder de castigar, assegurar uma melhor distribuição dele, fazer com que não fique concentrado demais em alguns pontos privilegiados, nem partilhado demais entre instâncias que se opõem; que seja repartido em circuitos homogêneos que possam ser exercidos em toda a parte,

de maneira contínua e até o mais fino grão do corpo social (FOUCAULT, 1987, p. 101).

O criminoso, nesse contexto, não é mais entendido como “inimigo do soberano”, mas sim como um inimigo público, ou seja, como um “inimigo do corpo social”. O direito de punir, nessa perspectiva, deixa de ser considerado como uma ação associada à vingança para ser referido como uma ação de defesa da sociedade (NEVES, 2007). Entretanto, a punição continua a ser utilizada como um mecanismo de prevenção a novos crimes, como destaca Foucault:

(...) os reformadores pensam dar ao poder de punir um instrumento econômico, eficaz, generalizável por todo o corpo social, que possa codificar todos os comportamentos e conseqüentemente reduzir todo o domínio difuso das ilegalidades (FOUCAULT, 1987, p. 114).

Nessa perspectiva, o corpo do indivíduo cuja liberdade foi cerceada deixa de ser tido como uma propriedade do soberano e passa a ser constituído como um bem social passível à apropriação coletiva (HILDENBRAND; FACEIRA; SANT'ANNA, 2014). A pena cumprida na prisão, portanto, nas casas de correção, passa a ser tida como um tipo de trabalho obrigatório. As despesas, por sua vez, são custeadas por meio da prestação desse trabalho (HILDENBRAND; FACEIRA; SANT'ANNA, 2014). Sobre isso, Foucault ainda destaca que:

A vida é então repartida de acordo com um horário absolutamente estrito, sob uma vigilância ininterrupta: cada instante do dia é destinado a alguma coisa, prescreve-se um tipo de atividade e implica obrigações e proibições (FOUCAULT, 1987, p. 143).

Dessa forma, nota-se que o escopo principal é a fabricação de um corpo dócil, apto e produtivo, ou seja, visa-se a construção de um modelo punitivo que tem como base os moldes do sistema capitalista. Sobre isso, Foucault alude que:

[...] o que se procura reconstruir nessa técnica de correção não é tanto o sujeito de direito, que se encontra preso nos interesses fundamentais do pacto social: é o sujeito obediente, o indivíduo sujeito a hábitos, regras, ordens, uma autoridade que se exerce continuamente sobre ele e em torno dele, e que ele deve deixar funcionar automaticamente nele (FOUCAULT, 1987, p. 148).

A instituição total representada pela prisão não é recente. Foi criada entre os séculos XVII e XVIII e, ao longo dos anos, tornou-se um dos mecanismos mais eficientes de controle social e coerção (BENELLI; COSTA-ROSA, 2003). A sua

criação se situa entre o período do Feudalismo e a transição para a sociedade capitalista. Entretanto, o aparelho prisional já existia desde antes desta transição, pois treinava-se os “corpos selvagens” para que se tornassem úteis e produtivos para o soberano (HILDENBRAND; FACEIRA; SANT'ANNA, 2014). Contudo, apenas no século XIX que a instituição prisão foi melhor delineada, tornando-se o principal instrumento de viabilizar a detenção. Essas instituições totais, portanto, reproduzem a “lógica da disciplina”. Seguem uma estrutura engendrada exercida a partir de uma “codificação que esquadrinha ao máximo o tempo, o espaço, os movimentos” através do “controle minucioso das operações do corpo”, buscando impô-lo “uma relação de docilidade-utilidade” (FOUCAULT, 1987, p. 164).

O corpo do infrator, nesse contexto, passa a ser um bem público e o crime passa a ser ressaltado como uma conduta antissocial, o que faz com que o criminoso seja compreendido como um “inimigo do povo” (NEVES, 2007). Como consequência a essa mentalidade, aos poucos, este indivíduo é desprovido de sua dignidade, pois os direitos básicos são negados, o que corrobora com a manutenção de uma sociedade com altos níveis de violência, pois ele continua a praticar delitos após o cumprimento da pena, pois não houve um processo de ressocialização. Esses sujeitos, de maneira gradativa, a partir de seus corpos, passam a “obedecer” aos sinais e regras impostos para que consigam sobreviver (BENELLI, 2003). Intenta-se, com essas medidas, o disciplinamento da identidade humana. Para tanto, utiliza-se dessa instituição e dos instrumentos de poder para que esses indivíduos sejam desprovidos de personalidade, de individualidade e de personalidade.

O poder disciplinador, nesse contexto, constrói uma sociedade também disciplinadora. O objetivo é o de adestrar e produzir de maneira coletiva corpos individualizados e dóceis que possam servir ao sistema (HILDENBRAND; FACEIRA; SANT'ANNA, 2014). É uma modalidade de poder produtivo que não é essencialmente restritivo, mutilador ou repressivo. O intuito é o de ligar as forças para que sejam multiplicadas e utilizadas em sua totalidade para que a produção seja aumentada (HILDENBRAND; FACEIRA; SANT'ANNA, 2014). A ação do poder disciplinar, portanto, é a de produzir subjetividade na sociedade moderna por meio de mecanismos de poder. O poder, segundo Foucault, não é uma unidade estável e dividida entre dominantes e dominados. Recusa a centralização do poder no Estado.

O poder, portanto, nunca se encontra de maneira total em apenas um dos lados, o que faz com que a relação de poder seja complexa (FOUCAULT, 1979).

As relações de poder são ações complexas que visam afetar o outro. Desse modo, para Foucault, uma instituição não deve ser detentora de um poder absoluto, pois, com isso, pode-se perpetuar ainda mais a violência (NEVES, 2007). Entretanto, destaca que instituições totais tendem a agir desta forma e, assim, classifica os indivíduos e classes, os indivíduos e instituições e os encarcerados e carcereiros. Nesse sentido: “a cada instante, o poder participa de um jogo composto de pequenas partidas singulares” (FOUCAULT, 1979, p. 47). Este poder nunca é controlado por um grupo determinado e isto acaba com a contradição entre poder e liberdade, pois o poder não é exercido apenas quando o indivíduo perde a sua liberdade, porém, a liberdade aparece como uma condição para o exercício do poder. A liberdade atua como suporte para este. Ela tende a desaparecer à medida em que os mecanismos de poder são instituídos para o cerceamento desses indivíduos:

Quando definimos o exercício do poder como um modo de ação sobre as ações dos outros, quando as caracterizamos pelo "governo" dos homens, uns pelos outros — no sentido mais extenso da palavra, incluímos um elemento importante: a liberdade. O poder só se exerce sobre "sujeitos livres", enquanto "livres" — entendendo-se por isso sujeitos individuais ou coletivos que têm diante de si um campo de possibilidade onde diversas condutas, diversas reações e diversos modos de comportamento podem acontecer. Não há relação de poder onde as determinações estão saturadas — a escravidão não é uma relação de poder, pois o homem está acorrentado (trata-se então de uma relação física de coação) — mas apenas quando ele pode se deslocar e, no limite, escapar. Não há, portanto, um confronto entre poder e liberdade, numa relação de exclusão (onde o poder se exerce, a liberdade desaparece); mas um jogo muito mais complexo: neste jogo, a liberdade aparecerá como condição de existência do poder (ao mesmo tempo sua pré-condição, uma vez que é necessário que haja liberdade para que o poder se exerça, e também seu suporte permanente, uma vez que se ela se abstraísse inteiramente do poder que sobre ela se exerce, por isso mesmo desapareceria, e deveria buscar um substituto na coerção pura e simples da violência); porém, ela aparece também como aquilo que só poderá se opor a um exercício de poder que tende, enfim, a determiná-la inteiramente (FOUCAULT, 1995, p. 244).

Diante desse cenário, algumas considerações finais podem ser feitas quanto aos conceitos de Goffman e Foucault sobre a instituição total e sobre os mecanismos de poder evidenciados em tais espaços. Como evidenciado, as instituições totais se baseiam em uma relação binária estabelecida entre os internados e os dirigentes. Os

dirigentes da instituição buscam adequar, padronizar e determinar certos comportamentos a serem seguidos pelos internados (GOFFMAN, 1974). Recorrem, para isso, a diversos instrumentos que visam à anulação da identidade, da personalidade, da humanidade e da dignidade da pessoa humana. As ações visam à perda de identidade por meio da igualação dos detentos. Eles vestem as mesmas roupas, possuem o mesmo corte de cabelo, submetem-se às mesmas normas e são impedidos de terem acesso aos direitos e garantias que o sujeito da sociedade civil cuja liberdade restrita tem (GOFFMAN, 1974).

Passam a depender dos dirigentes para o exercício das ações mais básicas do ser humano, uma vez que precisam de autorização para ir ao banheiro, tomar banho, se alimentar, tomar sol e exercer quaisquer atividades rotineiras que, quando em liberdade, não precisavam de autorização. O interno, nesse contexto, passa a viver em um paradigma temporal onde não há quaisquer rupturas (HILDENBRAND; FACEIRA; SANT'ANNA, 2014). O interno passa a ocupar todo o seu tempo exercendo as ações a ele impostas. No mundo exterior, poderia escolher a forma como utilizar-se-ia de seu tempo, podendo utiliza-lo para conversar com amigos, trabalhar, frequentar espaços sociais como shoppings e cafeterias, assistir televisão, dentre outras. Assim sendo, quando a sua liberdade é restrita, todo o seu tempo é dispendido em executar as ações a eles permitidas. Além disso, perdem o seu nome e ganham um número. Todos exercem as mesmas funções, o que acarreta na perda da percepção subjetiva, uma vez que há a “mortificação do eu” (HILDENBRAND; FACEIRA; SANT'ANNA, 2014).

CAPÍTULO 5

5.1 Modos somáticos de atenção para análise futura

Ao que resta sobre o percurso de pesquisa de compreender como a educação para a Cultura de Paz se dá nos círculos dialógicos em conjunção com as práticas de yoga e filmes educativos, disponho de algumas considerações sobre uma possível lente metodológica para a leitura das interações ocorridas em visitas e intervenções realizadas no CASE e que se derivaram em registros de campo.

Para a fundamentação para posterior análise desse material, tendo em vista a proposta, vontade e necessidade inicial da pesquisa em entrevistar agentes socioeducativos e jovens em conflito com a lei, todos eles participantes em maior e menor grau da intervenção conduzida no CASE, farei uma investidura nas metodologias de Thomas Csordas (2008) e David Le Breton (2009).

Csordas (2008) nos fornece um referencial metodológico, como já descrito anteriormente, chamado de “modo somático de atenção”, elaborado no interior de um paradigma fenomenológico da corporeidade, que pretender trabalhar em direção a um *constructo* de conclusões sobre “a padronização cultural da experiência corporal, e também sobre a constituição intersubjetiva de significado através dessa experiência”. Para tanto, ele bebe das elaborações de Merleau-Ponty sobre a percepção e as de Bourdieu sobre a prática.

Contudo, existe uma problemática para a análise objetiva inaugurada justamente nesse campo de afetações imediatas e inscritas culturalmente entre os corpos, residente ela mesma na “consubjetividade”, o horizonte perceptivo-prático que esses mesmos corpos produzem em suas interações, incluindo o corpo do pesquisador e os movimentos engendradas por e de sua presença daí decorrentes. Assim, para Csordas, uma investidura no modo somático atenção poderia ser realizado em constante fluxo reflexivo entre subjetividade e objetividade por meio de categorias analíticas que vem a ser intuição, imaginação, percepção e sensação. Pode-se conjugar a esse referencial um outro, que seriam algumas classificações apresentadas por Le Breton (2009), que tentam imprimir o significado no fluxo de uma interação intersubjetiva sob um conjunto de movimentos corporais (gestos, mímicas, posturas, deslocamentos, etc.) como objeto de análise.

Essa abordagem por meio da corporeidade, que constitui o modo somático de atenção como metodologia, como aponta Csordas, é sempre “escorregadia”, e traz uma indeterminação inerente a ela a ser levada em conta na aplicação das análises dos fenômenos consubjetivos. Essa indeterminação é sugerida por Csordas na epistemologia de Merleau-Ponty como pertencente a percepção, é transcendente já que “não ultrapassa a situação corporificada, mas que ‘sempre afirma mais coisas do que apreende: quando eu digo que vejo um cinzeiro ali, eu presumo completado um desdobramento da experiência que poderia continuar *ad infinitum*, e eu cometo todo um futuro perceptivo’ (Merleau-Ponty, 1962 apud Csordas, 2008).

Já no conhecimento pelo corpo elaborado por Bourdieu, Csordas nos define uma indeterminação da prática, já que os indivíduos sociais não têm “domínio consciente sobre o *modus operandi* que integra as práticas e os esquemas simbólicos, o desdobramento de seus trabalhos e ações ‘sempre ultrapassa suas intenções conscientes’ (Merleau-Ponty, 1962 apud Csordas, 2008). Assim, o que resta ao sujeito dentro dessa indeterminação lógica seria algo próximo a um “improviso regulado”.

A junção destas epistemologias, observar Csordas, muito embora esteja subsumida uma falta de “especificidade analítica”, sugere um construto em que o *habitus* bourdieusiano traga esse “esquematismo de um texto fixo” das ações práticas no mundo, ele é transcendido pelas possibilidades inesgotáveis de uma percepção que compromete o porvir, e, então, pode ser “transcendido em existência corporificada”, como nos oferta Merleau-Ponty.

Não obstante, para Le Breton, o corpo e seus sinais é o campo em que se insere o indivíduo no mundo, mas que em compartilhamento com a comunidade social toma envergadura maior do que ele mesmo, assim “percepção, intenção e ação entrelaçam-se de forma óbvia nas relações prosaicas com os outros, sem que isso possa permitir o olvide da educação da qual se originam e da familiaridade que os guia”.

Através de Merleau-Ponty, Csordas (2008) expõe que ser no mundo cultural e linguístico mina a transcendência da existência como uma expressão autêntica desse mesmo mundo, principalmente por meio da linguagem que tornaria “reclusa” a possibilidade de ampliação dessa percepção na experiência do sentir. Também evoca Bourdieu, para quem os “universos da prática subsistindo ao lado de universos de discurso fornece um corretivo”, forçando a sedimentação da linguagem para o resto do *habitus*.

Temos por Le Breton, uma preocupação que parece funcionar complementarmente a reflexividade de Csordas, admoestando que “o corpo não é um primo pobre da língua, mas seu parceiro homogêneo na permanente circulação de sentido, a qual consiste na própria razão de ser do vínculo social” (Le Breton, 2009). Essas asserções no colocam a dupla necessidade de enxergar o complemento da linguagem aos gestos para as comunicações intersubjetivas, e também de perceber

a linguagem como objeto redutor de uma experiência que é pré-objetiva, que se dá em qualquer lugar entre as produções de sentido intrínsecas e extrínsecas ao sujeito.

Olhar e perceber esses corpos em suas relações intersubjetivas nas atividades e práticas em curso até o momento no CASE, podem então fazer uma aproximação do que poderia ser uma educação para Cultura de Paz (com seus enfoques socio-afetivos-problematizantes de uma violência simbólica e física a serem melhor levantadas com a coleta de dados por meio de entrevistas) apreendida nessas interações, concentrando os esforços na reflexividade e nos tensionamentos entre as indeterminações de percepção e prática fundadas por Csordas em seu desenvolvimento do modo somático de atenção como referencial teórico-metodológico para a interpretação do que se produz no encontro entre os corpos no contexto de pesquisa.

CONCLUSÃO

Compreender como se dá uma educação para a Cultura de Paz no fazer de relações intersubjetivas durante os círculos dialógicos formados com os jovens da Funase em Petrolina, exigirá ainda a organização e condução de entrevistas com esses sujeitos e outros agentes da instituição para que possam ser cotejadas com outros dados já coletados pelo pesquisador, mas que prescindem de um tratamento adequado sob as bases teórico-epistemológicas articuladas até aqui, mais especificamente as categorias de análise circunscritas no modo somático de atenção e da comunicação corporal de Csordas e Le Breton, como lentes interpretativas de uma ação prática do desenrolar de enfoques socioafetivos e problematizantes que essa educação, ao menos, performa ser em suas propriedades.

Ampliar o colchão dos direitos humanos em uma perspectiva multicultural, e, portanto, situar o yoga como tecnologia de ação prática e transformativa intrínseca ao corpo polissêmico em movimento, e que percebe o mundo sem dele se separar, em uma ordem cósmica, podem revelar outro escopo de uma educação para a Cultura de Paz. Contudo, resta saber se os corpos em experiência dessas práticas demonstram algum entendimento próximo disso, em que pese a continuidade e adesão dos jovens a essas práticas previstas no roteiro de intervenção da Pesquisa-Ação Integral e Sistêmica (PAIS).

Assim, essas hipóteses também podem ser melhor fundamentadas quando da articulação que revele caminhos dentro de proposições que parecem conflitantes, como no caso de uma ordem social impregnada de violências simbólicas e físicas, nos termos de Bourdieu, e que implica antes em transformações conjunturais para sua modificação, em tensionamento com um agir e reflexão críticos, imersos na PAIS, capazes de revelar dentro de um sistema intersubjetivo a estruturas de opressão que afetam os corpos imersos no campo socioeducativo e para além dele. Além disso, pela temporalidade inerente à PAIS, qualquer asserção mais conclusiva se daria ao término do processo instaurado como pesquisa de intervenção.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUINSKY, B.; CAPITÃO, L. Violência e socioeducação: uma interpelação ética a partir de contribuições da Justiça Restaurativa. **Revista Katálysis**, v. 11, n. 2, p. 257-264, 2008.

ALMEIDA, C. D.; OLIVEIRA, S. B.; BRUM, L. S. Da comunicação não-violenta à cultura de paz: círculos, narrativas e contribuições. **Revista Observatório**, v. 5, n. 4, p. 463-480, 2019.

ALONSO, D. C. **Comunicação Não-Violenta (CNV):** caminhos dialógicos com a cultura da paz, a mediação de conflitos e a mídia. 2021. 117f. Dissertação (Mestrado em Comunicação Contemporânea) - Faculdade Cásper Líbero, São Paulo, SP, 2021.

AMARAL, R. G. **O campo expandido da performance no processo arteterapêutico.** 2017. 84f. Monografia (Especialização em Arteterapia) - POMAR/FAVI, Rio de Janeiro, 2017.

ANDRADE FILHO, J. H. O. **Yoga para nervosos:** aprenda a administrar seu estresse. Rio de Janeiro: Nova Era, 2008.

ANTUNES, C. S. Yoga como patrimônio imaterial da humanidade: diálogos interculturais e relações de poder. *In: Núcleo de Dinâmicas Urbanas e Patrimônio Cultural*, 2020.

ARAGÃO, P. C. M.; MATOS, K. S. L. de. Yoga e cultura da paz na FACED - UFC: reflexões sobre a ação de extensão. *In: III JOIN*, 2017.

ARORA, H. L. **Terapias Quânticas:** Cuidando do ser inteiro. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2013.

BABA, P. **Transformando o sofrimento em alegria.** Fortaleza: Editora Demócrito Dummar, 2014.

BALLESTRIN, L. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, n. 11, p. 89-117, 2013.

BARROS, I. L.; JALALI, V. R. R Comunicação Não-Violenta como perspectiva para a paz. **Ideias e Inovação – Lato Sensu**, v. 2, n. 3, p. 67-67, 2015.

BARROS, N. F. de et al. Yoga e promoção da saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 19, n. 4, p. 1305-1314, 2014.

BAUMAN, R. Fundamentos da performance. **Sociedade e Estado**, v. 29, n. 3, p. 727-746, 2014.

BENELLI, S. J. Dispositivos disciplinares produtores de subjetividade na instituição total. **Psicologia em estudo**, v. 8, n. 2, p. 99-114, 2003.

BENELLI, S. J.; COSTA-ROSA, A. da. Geografia do poder em Goffman: vigilância e resistência, dominação e produção de subjetividade no hospital psiquiátrico. **Estudos de Psicologia (Campinas)**, v. 20, n. 2, p. 35-49, 2003.

BHABHA, H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

BLAY, A. **Fundamento e técnica do hatha-yoga**. São Paulo: Loyola, 2004.

BOBBIO, N. A. **Era dos Direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.

BORGES, João José. **Ecologia Mística**. Juazeiro-BA: Oxente, 2017. 178 p.

BORIES, R. M. **Termo de Adesão ao Voluntariado**. Destinatário: Fundação de Atendimento Socioeducativo. Recife, 17 nov. 2020. Carta.

BOSCHI, H. " Cultura de paz": gênese de uma fórmula entre discursos de guerra e violência. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 57, n. 2, p. 848-876, 2018.

BOURDIEU, P. **Meditações pascalianas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001. Cap. 4: O conhecimento pelo corpo, pp.157-198; Cap. 5: Violência simbólica e lutas políticas, pp.199-233.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, pp. 7-16, 1998.

BOYES, C. W.; PRANIS, K. **No coração da esperança**: guia de práticas circulares: o uso de círculos de construção da paz para desenvolver a inteligência emocional, promover a cura e construir relacionamentos saudáveis. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, Departamento de Artes Gráficas, 2011.

BOYES-WATSON, Carolyn; PRANIS, Kay. **No Coração da Esperança**: Guia de Práticas Circulares. Porto Alegre: Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul, 2011. 280 p.

BRANCHER, L. N. **Justiça restaurativa: a cultura de paz na prática da justiça**. Site do Juizado da Infância e Juventude do Tribunal de Justiça do Estado do Rio Grande do Sul. 2007. Disponível em: <https://www.tjrs.jus.br/novo/cij/wp-content/uploads/sites/9/2021/02/A-Cultura-de-Paz-na-Pratica-da-Justica.pdf>. Acesso em: 05 jun. 2022.

BROWN, C. **O livro do yoga**. São Paulo: DCL, 2011.

CALDER, R. **O homem e a medicina**: história da arte e da ciência de curar. São Paulo: Madras, 2008.

CAMARGO, R. C. de. Milton Singer e as performances culturais: um conceito interdisciplinar e uma metodologia de análise. **Revista Karpa**, v. 6, n. 2, p. 01-27, 2013.

CAPPELLARI, J. **ABC do Girafês**: Aprendendo a ser um comunicador emocional eficaz. Curitiba: Multideia, 2012.

CARLSON, M. **“What is performance?” The performance studies reader**, Henry Bial. London and New York: Routledge, 2004.

CARLSON, M. O entrelaçamento dos estudos modernos da performance e as correntes atuais em antropologia. **Revista Brasileira de Estudos da Presença**, v. 1, n. 1, p. 164-188, 2011.

CARVALHO, T. M. M. de. **A Comunicação Não-Violenta na solução mediada de conflitos**. 2021. 47f. Monografia (Bacharel em Direito) - Universidade Federal de Ouro Preto, Ouro Preto, MG, 2021.

CASTRO, C. Goffman e os militares: sobre o conceito de instituição total. **Militares e Política**, n. 1, p. 1-7, 2007.

CEMIN, A. B.; MIGUEL, V. V. R. “Culturas de bem-estar” na extensão universitária: Yoga, paz e direitos humanos: o que há em comum? **Revista Conexão UEPG**, v. 17, n. 1, p. 1-20, 2021.

CHRISPINO, A. Gestão do conflito escolar: da classificação dos conflitos aos modelos de mediação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 15, n. 54, p. 11-28, 2007.

COLET, C. P.; COITINHO, V. T. D. **A abordagem da justiça restaurativa no exercício da cidadania pelo adolescente em conflito com a lei: da estigmatização à inclusão social**. 2021. Disponível em: http://www.publicadireito.com.br/conpedi/manaus/arquivos/anais/salvador/charlise_p_aula_colet-1.pdf. Acesso em: 05 jun. 2022.

CONSORTE, P. L. **Como você está? Princípios da Comunicação Não-Violenta permeabilizando relações**. 2020. 149f. Dissertação (Mestrado em Comunicação e Semiótica) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2020.

COSTA, M. M. M. da. Políticas públicas e violência estrutural. *In*: LEAL, R. G.; REIS, J. R. dos. (Orgs.). **Direitos sociais e políticas públicas**: desafios contemporâneos. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2005. p. 1259-1280.

CSORDAS, Thomas J. **Corpo/significado/cura**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2008.

CUSTÓDIO, A. V.; COSTA, M. M. M. da.; PORTO, R. T. C. **Justiça Restaurativa e Políticas Públicas**: uma análise a partir da teoria da proteção integral. Curitiba: Multideia, 2010.

DE ROSE. **Tratado de Yôga (Yôga Shástra)**. São Paulo: DeRose, 2007.

DESHPANDE, S.; NAGENDRA, H. R.; NAGARATHNA, R. A randomized control trial of the effect of yoga on Gunas (personality) and Self esteem in normal healthy volunteers. **International Journal of Yoga**, v. 2, n. 1, p. 13, 2009.

DESIKACHAR, T. K. V. **O Coração do Yoga: Desenvolvendo a Prática Pessoal**. São Paulo: Mantra, 2019.

DUARTE JR. J. F. **O sentido dos sentidos: a educação (do) sensível**. Curitiba: Criar, 2001.

FANON, F. **Los condenados de la tierra**. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.

FERREIRA, F. A. **Justiça restaurativa. Natureza, finalidades e instrumentos**. Coimbra: Coimbra Editora, 2006.

FISCHER-LICHTE, E. A cultura como performance: desenvolver um conceito. **Sinais de Cena**, p. 73-80, 2005.

FOUCAULT, M. O Poder e a Norma. *In*: KATZ, C. S. (Org). **Psicanálise Poder e Desejo**. Rio de Janeiro: IBRAPSI, 1979.

FOUCAULT, M. **Vigiar e Punir**. 39ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1987.

FREIRE, P. **A educação na cidade**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.

FREIRE, P. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 2001.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 4ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 36ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993a.

FREIRE, P. **Pedagogia da Tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 12ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, P. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2ª ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993b.

FREIRE, P.; FAUNDEZ, A. **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

FREIRE, P.; SHÖR, I. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURTADO, F. V. **Círculo de construção da paz como alternativa de prevenção ao bullying**. 2012. 33f. Monografia (Especialização em Psicologia) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2012.

G1. 18 internos da Funase Petrolina testam positivo para a Covid-19. **G1**, [S. l.], p. 1, 11 maio 2021. Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/petrolina-regiao/noticia/2021/05/11/18-internos-da-funase-petrolina-testam-positivo-para-a-covid-19.ghtml>. Acesso em: 3 jun. 2021.

GAERTNER, G. **Psicologia somática aplicada ao esporte de alto rendimento**. 2002. 229f. Dissertação (Mestrado em Engenharia da Produção) – Universidade Federal de Santa Catarina, SC, Florianópolis, 2002.

GALI, E. F. **O diálogo em Paulo Freire: uma análise a partir da Pedagogia do Oprimido e da Pedagogia da Esperança**. 2015. 181f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2015.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

GERBER, R. **Medicina vibracional: uma medicina para o futuro**. São Paulo: Pensamento Cultriz, 1989.

GIMENEZ, C. P. C. A justiça restaurativa como instrumento de paz social e tratamento de conflitos. **Revista do Instituto de Direito Brasileiro**, v. 10, p. 6055-6094, 2012.

GIROUX, Henry. **Teoria crítica e resistência em educação: Para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOOFMAN, E. **“Performances: belief in the part one is playing” The performance studies reader, Henry Bial**. London and New York: Routledge, 2004.

GROSGOUEL, R. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias decoloniais. **Ciência e Cultura**, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HALL, S. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

HERMÓGENES, J. **Autoperfeição com Hatha Yoga: um clássico sobre saúde e qualidade de vida**. 50ª ed. Rio de Janeiro: Nova Era, 2010.

- HERMÓGENES, J. **Yoga para nervosos**. Rio de Janeiro: Nova Era, 2007.
- HILDENBRAND, J. G.; FACEIRA, L. da. S.; SANT'ANNA, S. M. Detenção: As relações de poder entre encarcerados e carcereiros a partir dos estudos de Goffman e Foucault. **INTERthesis: Revista Internacional Interdisciplinar**, v. 11, n. 2, p. 55-71, 2014.
- HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- ISOLDI, A. L. G.; PENIDO, E. Justiça Restaurativa: a construção de uma nova maneira de se fazer Justiça. **MPMG Jurídico**, Ano 1, n. 3, 2006.
- IYENGAR, B. K. S. **Iyengar yoga posturas principais**: uma introdução às posturas clássicas. São Paulo: Cores & Letras, 2007.
- IYENGAR, B. K. S. **Luz na vida**: a jornada da ioga para a totalidade, paz interior e a liberdade suprema. São Paulo: Summus, 2007.
- JARES, X, R. **Educação para a paz**: sua teoria e sua prática. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- JARES, X. R. **Educar para a verdade e para a esperança**: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismos. Porto Alegre, Artmed, 2005.
- JETTMAR, K. O testemunho antropológico da Etnologia. In: GADAMER, H. G.; VOGLER, P. **Nova Antropologia**: o homem em sua existência biológica, social e cultural. São Paulo: EPU, 1977. p. 46-60.
- JOIS, K. P. **Yoga Mala**. New York: North Point Press, 2010.
- KAPROW, A. "Art wich can't be art (1986)" **Essays on the blurring of art and life, Allan Kaprow and Jeff Kelley: 219-22**. Berkley, Califórnia: University of California Press, 2003.
- LARAIA, R. de. B. **Cultura**: um conceito antropológico. 14ª ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2001.
- LARRAURI, E. Tendencias actuales de la justicia restauradora. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, n. 51, p. 67-104, 2004.
- LE BRETON, D. **A sociologia do corpo**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- LE BRETON, David. **As Paixões Ordinárias**: Antropologia das Emoções. Petrópolis: Vozes, 2009.
- LEDERACH, J. P. **The little book of conflict transformation. Clear articulation of the guiding principles by a pioneer in the field**. New York: Good Book, 2012.
- LEVI-STRAUSS, C. **A Eficácia Simbólica**. In: LEVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975b.

LEVI-STRAUSS, C. **Antropologia Estrutural** (Vol. I e II). Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1975a.

MALDONADO-TORRES, N. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana – Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 127-167.

MANZAN, J. S. *et al.* Justiça Restaurativa e Pensamento Decolonial: algumas notas introdutórias. **Revista Akeko**, Rio de Janeiro, v. 2, ed. 1, 2019.

MARIOTTI, H. Diálogo: a Competência do Conviver. *In*: Comitê Paulista para a Década da Cultura de Paz - um programa da UNESCO. **Ética, a Arte da Convivência**. Fórum proferido pelo Dr. Humberto Mariotti. São Paulo: Universidade de Saúde Pública da USP - Universidade de São Paulo, 2004.

MARTELEIRA, J. Análise de um centro educativo à luz do conceito de instituição total de Erving Goffman. *In*: **V Congresso Português de Sociologia**, 2004.

MARTINOT, A. F.; FIEDLER, A. J. C. B. do. P. A importância da CNV – Comunicação Não-Violenta na realização do processo de autoconhecimento. **Revista Educação – UNG-Ser**, v. 11, n. 1, p. 58-77, 2016.

MAURO, H. L. **A conexão orgânica corpo-voz-som em processo de atuação com base em Delsarte, Dalcroze, Artaud e Grotowski**. 2011. 187f. Dissertação (Mestrado em Artes) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2011.

MAUSS, M. As técnicas corporais. *In*: MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. Tradução de Paulo Neves. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MCCOLD, P.; WACHTEL, T. Em busca de um paradigma: uma teoria de Justiça Restaurativa. *In*: **XIII Congresso Mundial de Criminologia**, 2003.

MEMMI, A. **Retrato do Colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2007.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da Percepção**. [S. l.]: WMF Martins Fontes, 2018.

MIGNOLO, W. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. *In*: LANDER, E. (Org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 71-103.

MIGNOLO, W. D. El pensamiento decolonial: desprendimiento y apertura – um manifesto. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 25-45.

MIGNOLO, W. D. **Historias locais/diseños globales**: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo. Madrid: Ediciones Akal, 2003.

MOORE, Carlos Wedderburn. Novas bases para o ensino da história da África no Brasil.

MORIN, A. Tendências da pesquisa-ação em debate: conceitos-chave, princípios e aplicações da pesquisa-ação integral e sistêmica. In: DE ARAÚJO-FILHO, Targino; THIOLENT, Michel Jean-Marie. **Metodologia para projetos de extensão**: apresentação e discussão. São Carlos-SP: Cubo Multimídia, 2008. p. 40-68.

MORIN, André. **Pesquisa-ação integral e sistêmica**: uma antropopedagogia renovada. Tradução Michel Thiollent. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

MUNSBURG, J. A. S.; SILVA, G. F. da. Interculturalidade na perspectiva da descolonialidade: possibilidades via educação. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 13, n. 1, p. 140-154, 2018.

NEVES, T. A defesa institucional numa instituição total: o caso de um centro de internamento de menores delinquentes. **Análise Social**, v. 42, n. 185, p. 1021-1039, 2007.

NUNES, P. V. **Construção de autoria em uma proposta discursiva decolonial na educação em ciências**. 2020. 191f. Dissertação (Mestrado em Educação Científica e Tecnológica) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2020.

OLIVEIRA, I. A. de. A dialogicidade na educação de Paulo Freire e na prática do ensino de filosofia com crianças. **Movimento – Revista de Educação**, Ano 4, n. 7, p. 228-253, 2017.

OLIVEIRA, L. F. de.; CANDAU, V. M. F. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, v. 26, n. 1, p. 15-40, 2010.

OLIVEIRA, L. G. S. **Yoga e a construção de valores para uma cultura de paz em uma escola pública de Fortaleza**. 2017. 65f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, CE, 2017.

OLIVEIRA, M. C. da.; WINIAWER, F. B. Gestão de corpo e mente com Yoga: um enfoque para saúde, bem-estar e qualidade de vida. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, v. 16, n. 3, p. 201-207, 2015.

PACKER, M. L. G. **A senda do Yoga**. Blumenau: Nova Letra, 2009.

PALLAMOLLA, R. da. P. **Justiça restaurativa**: da teoria à prática. São Paulo: IBCCRIM, 2009.

PATZER, L. C. S. **A justiça restaurativa a luz de uma cultura de paz**. 2018. 28f. Artigo (Especialização em Direito Civil e Processo Civil - Novos Fundamentos) - Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Erechim, RS, 2018.

PELIZZOLI, M. L. Círculos de Diálogo: Base restaurativa para a Justiça e os Direitos Humanos. *In*: SILVA, E. F., GEDIEL, J. A. P., TRAUZYNSKI, S. C. **Direitos humanos e políticas públicas**. Curitiba: Universidade Positivo, 2014.

PELIZZOLI, M. L. Cultura de Paz Restaurativa: Da Sombra social às inteligências sistêmicas de conflitos. Separata de: PELIZZOLI, M. L. (org.). **Justiça Restaurativa: Caminhos da Pacificação Social**. Recife: Educs, 2016. cap. 1.

PINTO, R. S. G. Justiça restaurativa e seus desafios histórico-culturais. Um ensaio crítico sobre os fundamentos ético-filosóficos da justiça restaurativa em contraposição à justiça distributiva. *In*: SLAKMON, C.; DE VITTO, R. C.; PINTO, R. S. G. **Justiça Restaurativa**. Brasília: Ministério da Justiça e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD, 2005.

PORTILHO, F. G. **loga e a "atenção plena" no Ensino Fundamental**. 2021. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2021.

PRANIS, K. **Processos circulares**. São Paulo: Palas Athena, 2010.

PRANIS, Kay. **Processos Circulares**. Teoria e Prática. Série da reflexão a prática. Trad. Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. [S. l.], 13 jul. 1990.

PROJETO Político-Pedagógico. 3. ed. Recife: Fundação de Atendimento Socioeducativo, 2020. Disponível em: https://www.funase.pe.gov.br/images/legislacao/Projeto_Politico_Pedagogico_da_Funase_atualiza%C3%A7%C3%A3o_de_2020_-_03.02.2021_vers%C3%A3o_comprimida.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

PRUDENTE, N. M.; SABADELL, A. L. Mudança de Paradigma: Justiça Restaurativa. **Revista Jurídica Cesumar**, v. 8, n. 1, p. 49-62, 2008.

QUERETTE, S. C. M. **Diálogo e educação**: estudo comparativo sobre o conceito de diálogo no pensamento filosófico e pedagógico de Paulo Freire e de Martin Buber. 2007. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder y clasificación social. *In*: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGUÉL, R. (Orgs.). **El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, A. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *In*: LANDER, E. (Org.). **La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina** Título Quijano,. *In: A COLONIALIDADE do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.* Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIJANO.pdf. Acesso em: 14 nov. 2020.

RACOSKI, F. **O comportamento desviante do menor em conflito com a lei: o desvio na abordagem da justiça restaurativa em uma perspectiva sociológica.** 2016. 50f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Ciências Sociais) - Universidade Federal da Fronteira Sul, Erechim, RS, 2016.

RAKNES, O. **Wilhelm Reich e a orgonomia.** São Paulo: Summus, 1988.

RAY, U. S. et al. Effect of yogic exercises on physical and mental health of young fellowship course trainees. **Indian J Physiol Pharmacol.**, v. 45, n. 1, p. 37-53, 2001.

REDFIELD, R. **Peasant Society and Culture: an anthropological approach to civilization.** Chicago: University of Chicago Press, 1956.

REDFIELD, R. The Social Organization of a Tradition. **The Far Eastern Quarterly**, v. 15, n. 1, p. 13-21, 1955.

RESTREPO, E.; ROJAS, A. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.** Cauca, Colômbia: Editorial Universidad de Cauca, 2010.

ROCHA, C. R. **Manual de Comunicação Não-Violenta para organizações.** 2017. 36f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharel em Comunicação Social) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2017.

ROLIM, M. Justiça restaurativa: para além da punição. *In: ROLIM, M. **A Síndrome da Rainha Vermelha: policiamento e segurança pública no século XXI.*** Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

ROSA, A. L.; MIRANDA, A. V. de. S. O yoga como prática integrativa na promoção de saúde mental: uma ferramenta ética para o cuidado de si. **Rizoma: Experiências Interdisciplinares em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**, v. 2, n. 1, p. 178-190, 2017.

ROSENBERG, M. B. **Comunicação Não-Violenta: técnicas para aprimorar relacionamentos pessoais e profissionais.** São Paulo: Ágora, 2006.

ROSENBLATT, F. F. **Em busca das respostas perdidas: uma perspectiva crítica sobre a justiça restaurativa.** Criminologias e política criminal II. Florianópolis: CONPEDI, 2014.

SAID, E. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2001.

SALIBA, M. G. **Justiça restaurativa e paradigma punitivo.** Curitiba: Juruá, 2009.

SANTANA, C. da. S. **Justiça Restaurativa na escola: reflexos sobre a prevenção da violência e indisciplina grave e na promoção da cultura de paz.** 2011. 337f. Dissertação (Mestrado em Educação) - UNESP, Presidente Prudente, SP, 2011.

SANTOS, A. D. dos. **O ato pedagógico como ação dialógica e complexa: aproximações, complementaridades e diferenças entre os pensamentos de Paulo Freire e Edgar Morin.** 2013. 73f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Nove de Julho, São Paulo, SP, 2013.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma concepção multicultural dos Direitos Humanos. **Contexto Internacional**, Rio de Janeiro, v. 23, ed. 1, p. 7-34, 2001.

SARASWATI, S. S. **Perfeição pelo yoga.** Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1967.

SCHECHNER, R. **“Restoration of behavior” Between theater and anthropology.** Philadelphia: University of Pennsylvania Press, 1985.

SCHECHNER, R. **O que é performance?** New York & London: Routledge, 2006.

SCURO NETO, P. Modelo de Justiça para o Século XXI. **Revista da EMARF**, v. 6, 2003.

SENADO FEDERAL. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Estatuto da Criança e do Adolescente**, Brasília: Secretaria de Editoração e Publicações, 2017.

SILVA, L. da. **O (re)estabelecimento da comunicação entre os atores da comunidade local a partir da justiça restaurativa: a possibilidade de superação da violência estrutural e da alienação social para o exercício da cidadania solidária.** 2011. 205f. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, RS, 2011.

SINGER, M. B. **When a Great Tradition Modernizes. An anthropological approach to India Civilization.** Chicago: University of Chicago Press, 1972.

SOUTO, A. **Una luz para el hatha yoga.** Buenos Aires: Lonavla Yoga Institute, 2000.

TAYLOR, D. **Translating performance.** Profession, p. 44-50, 2002.

TELLES, S. Patanjali Yogpeeth, Haridwar: An Ayurveda center, which includes treatment, research, and education. **Índia J. Ayurvedan Integ. Med.**, v.4, n.2, p.120-122, 2013.

TRINDADE, E. A. B.; CRUZ, V. S.; TRINDADE, D. P. A aplicação da técnica de Comunicação Não-Violenta (CNV) no relacionamento entre líder e liderado em ambiente de teleatendimento. **Intr@**, p. 1-13, 2014.

VANNUCCHI, A. (Org.). **Paulo Freire ao vivo.** Gravação de conferências com debates realizados na Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Sorocaba. São Paulo: Loyola, 1983.

VASCONCELOS, C. E. **Mediação de conflitos e práticas restaurativas**. São Paulo: Método, 2008.

VIANNA, L. C. R.; TEIXEIRA, J. G. L. C. Patrimônio imaterial, performance e identidade. **Revista Concinnitas**, v. 1, n. 12, p. 121-129, 2008.

WALSH, C. Interculturalidad Crítica/Pedagogia decolonial. *In*: **Memórias del Seminario Internacional “Diversidad, Interculturalidad y Construcción de Ciudad”**, 2006.

WALSH, C.; OLIVEIRA, L. F. de.; CANDAU, V. M. Colonialidade e Pedagogia Decolonial: Para Pensar uma Educação Outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 83, p. 1-16, 2018.

ZEHR, H. **Trocando as lentes**: um novo foco sobre o crime e a justiça. Trad. de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2008.

ZIMMER, Heinrich. **Filosofias da Índia**. 5ª. ed. São Paulo: Palas Athena, 1986.