

## Roda de conversa e assembleia estudantil: por uma cultura da paz em uma comunidade escolar<sup>1</sup>

Rafael Salgado Silva<sup>2</sup>

ORCID: 0009-0003-7114-3789

Váldina Gonçalves da Costa<sup>3</sup>

ORCID: 0000-0002-8636-7764

Rouse Ferreira Alves<sup>4</sup>

ORCID: 0009-0007-8074-1202

### Resumo

Parte de uma pesquisa de doutorado<sup>5</sup>, este artigo busca compreender o processo dos conflitos escolares vetorizado por forças territoriais e a tentativa de implementar a convivência democrática por uma cultura de paz através das assembleias, enquanto dispositivos, em uma escola reconhecida por promover Educação Democrática. A cartografia social bem como as pistas e o *ethos* cartográfico é o método que orienta o trabalho. O território habitado para investigação faz parte de uma comunidade periférica localizada no limite perimetral entre uma capital brasileira e uma favela de outro município, conurbadas. A escola é pública e faz parte da rede municipal de ensino da capital. A professora regente acompanha a turma há dois anos e foi observado que ela atua de forma a territorializar as crianças em uma cultura de escuta e respeito a todos os tipos de vida na maioria do tempo. Identificamos que longe do cerceamento, seja da presença da professora ou dos outros olhos da escola (coordenadoras/es e diretoras), alguns conflitos eram recorrentes, culminando, inclusive, em agressões físicas. Esta comunidade escolar utiliza as assembleias enquanto dispositivo institucionalizado no cotidiano, estimulada pelas rodas de conversa com frequência mensal. Analisou-se cartograficamente um desses episódios e refletiu-se de que maneira a convivência democrática tem sido pautada no viverCOM dessa comunidade escolar. A participação de duas estudantes do quinto ano do Ensino Fundamental I em um trabalho de campo externo à escola, no Instituto Inhotim, foi pauta da assembleia e discutida mediante a literatura sobre violência escolar e convivência democrática, inseridas na cultura da paz.

**1-** Disponibilidade de dados: o conjunto de dados que dá suporte aos resultados deste estudo foi disponibilizado publicamente no SciELO Data e pode ser acessado em <https://data.scielo.org/privateurl.xhtml?token=a7d561dd-865f-4f9d-870a-f154104a4ca2>

**2-** Universidade Federal do Amazonas, São Sebastião do Paraíso-MG, Brasil. Contato: rafaelsal1@hotmail.com

**3-** Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba-MG, Brasil. Contato: valdina.costa@uftm.edu.br

**4-** Faculdade do Colégio Batista MG (IPEMIG); Universidade Pitágoras de Minas Gerais. Belo horizonte, MG, Brasil. Contato: rouse.alves@edu.pbh.gov.br

**5-** Pesquisa financiada mediante bolsa ao doutorando no Programa de Apoio a Pós-Graduandos Fora do Estado do Amazonas (POSGFE) da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).



<https://doi.org/10.1590/S1678-4634202551281711por>

This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY 4.0.



## **Palavras-chave**

Escolas Democráticas – Conflitos – Cultura da Paz – Convivência Democrática – Assembleias.

---

## *Talking circle and student assembly: for a culture of peace in a school community\**

### **Abstract**

*Part of a doctoral study, this article examines the process of school conflicts driven by territorial forces, as well as the effort to implement democratic coexistence for a culture of peace by means of assemblies as devices in a school that is recognized for promoting democratic education. Social cartography, including cartographic ethos and hints, is the method guiding the work. The inhabited research territory is part of a peripheral community situated at the boundary of a Brazilian state capital, within an area that forms a conurbation with a favela in another municipality. The school is public and part of the municipal education system of this capital. The teacher responsible for the class has been with it for two years and was observed engaging in territorializing practices that foster a culture of listening and respect for all forms of life among the children most of the time. We found that while the children were unrestrained—whether by the presence of the teacher or other school staff, such as coordinators and principals—some conflicts were recurrent, culminating in physical aggression. This school community uses assemblies as an institutionalized device in daily life, stimulated by the talking circles that are monthly held. One of these occasions was analyzed cartographically, which involved reflecting on how the democratic coexistence has been guided by the way this school community members coexist and interact with each other. The participation of two students from the fifth grade of basic education in a field work out of the school, at the Inhotim Institute, was in the assembly agenda and was discussed considering the literature on school violence and democratic coexistence, within a culture of peace.*

### **Keywords**

*Democratic schools – Conflicts – Culture of peace – Democratic coexistence – Assemblies.*



## Introdução

Durante o tempo de habitação no território selecionado para ser estudado no decorrer do trabalho de doutorado, um episódio em especial, entre tantos, fez com que a minha atenção de cartógrafo fizesse um pouso em movimento: uma assembleia para discutir o comportamento da “turma azul”<sup>6</sup>, os conflitos recorrentes entre ela e a “turma verde” e, curiosamente, se Pérola<sup>7</sup> iria ou não para o museu de arte no Instituto Inhotim-MG. O presente artigo, uma das vivências da tese, é fruto de experiências por parte dos pesquisadores em uma das comunidades escolares que compõem o território experi-vivencial da pesquisa tematizada sobre escolas democráticas e interculturalidade. Atendendo aos propósitos iniciais do estudo, a escola explorada é uma instituição pública, pertencente à rede municipal de ensino de uma capital brasileira, além de ser uma das instituições democráticas reconhecidas pelos Programa Mundial Escolas Transformadoras (um programa da Organização Mundial Ashoka e do Instituto Alana, criado em 2015), Inovação e Criatividade na Educação Básica (MEC, 2005) e Escolas 2030, estando presente, também, no mapa do Movimento de Inovação na Educação (organizado por Singer, Cidade Escola Aprendiz e Ashoka).

A escola pesquisada, pertencente à rede pública municipal, faz parte do território de uma comunidade composta em sua maioria por famílias com baixa renda salarial e empregos informais. O projeto político pedagógico da escola aponta que os núcleos familiares são majoritariamente chefiados por mulheres que são ou foram mães solo. A escola ocupa um lugar central na comunidade, inclusive geográfico, e é vista como “o coração da comunidade”, tendo em vista que várias ações gravitam em torno dela, como reuniões dos membros da comunidade, da assistência social e de grupos que buscam a regularização de moradias. A líder da comunidade relata que a escola já serviu de abrigo em caso de um episódio de desmoronamento de casas e até mesmo de velório. A escola entende esse olhar da comunidade e corresponde a esse afeto preocupando-se em manter uma relação próxima com seu entorno, exemplos disso são as ações organizadas na praça da comunidade, como a adoção de uma nascente de águas, festas juninas, desfile de moda sustentável e a Rede pela Paz, objetivando a redução de violências. Ela é fisicamente bem estruturada e considera a acessibilidade de estudantes com necessidades especiais. Outra característica é que a escola possui equipamentos eletrônicos funcionais em quantidades suficientes para atender as e os estudantes, como *tablets* e *chromebooks*.

Das definições encontradas na literatura a respeito das escolas democráticas, apontamos duas características comuns que se referem à gênese de tais instituições: (1) processos democráticos por meio dos quais a vida escolar se realize na gestão que promove a participação da comunidade escolar nos processos de decisões e assembleias; e (2) currículo democrático e flexível, o que significa ausência de currículos compulsórios, considerando a flexibilização por centros de interesse (Singer, 2008). Os educandos podem organizar a própria rotina percorrendo caminhos individuais e únicos. Práticas educacionais que incentivam sujeitos a buscarem caminhos diferentes, partindo de centros de interesse e

**6-** Trata-se de duas turmas de quinto ano do Ensino Fundamental I.

**7-** Todos os nomes de pessoas que aparecem no trabalho são fictícios.



considerando as identidades e vontades, não devem ser consideradas individualizantes; é possível que sejam vistos como prioridade da diferença e do desejo. Igualmente, educação coletiva não deve ser confundida com prática padronizadora. Considerar as necessidades pessoais para as aprendizagens é permitir que os grupos se auto-organizem e que os sujeitos aprendam e se encontrem a partir de pontos de vista diferentes (Singer, 2010; Apple; Beane, 2001; Almeida, 2014). Sintetizando, a definição de escolas democráticas que vislumbramos relaciona-se àquelas que se propõem a flexibilizar as organizações de tempo, espaço e conhecimento escolar, caminhando em sentido oposto ao sistema da escolarização em massa, que pensa em seriar ao mesmo tempo que homogeneiza, como um produto histórico de uma época.

É neste sentido que apostamos no método da cartografia social para pautar tanto a observação e participação quanto as análises, o qual faz o caminho ao caminhar, em sentido inverso ao da pesquisa representacional que privilegia formas, enquanto nós importamo-nos mais com as forças. Escolhemos olhar para os fenômenos e episódios pelo olhar da filosofia das diferenças, que privilegia desejos e existências mínimas e menores à identidade. Os intercessores utilizados são balizados em Deleuze, Guattari, Kastrup, Passos, Tedesco e Escóssia.

Voltando à caracterização do nosso território escolhido, em geral, as escolas democráticas ou alternativas regem o trabalho com/nos princípios de justiça, equidade, liberdade e participação, ao mesmo tempo que se apoiam em valores como solidariedade e cooperação, tolerância e espírito de grupo, autorregulação e diálogo (Puig, 2000). A cisão com a educação tradicional seriada, baseada em provas, disciplinas, aulas expositivas e currículo rígido e imposto, organiza territórios em que as e os estudantes se tornam o centro da própria trajetória educativa. A aprendizagem se dá por meio de projetos, investigações, autoavaliações, trilhas educativas e assembleias de regulação. O desenvolvimento pessoal é articulado ao respeito e diálogo com a diferença e à liberdade de expressão. Educadoras, educadores e estudantes compartilham responsabilidades sobre o que lhes é de direito, superando condutas autoritárias e moralizadoras.

Singer, uma das autoras utilizadas como intercessoras neste trabalho, tem utilizado o termo “escolas inovadoras<sup>8</sup>”, assim como Moran. Avellar (2019), durante uma entrevista, questiona a autora pelo motivo da troca de termo. E, apesar de entendermos que ela visa a ampliação do fazer de uma “escola outra”, e aqui incluímos a Integral, a Inclusiva, a Transformadora e a Democrática, acreditamos ser necessário resistir ao ideal mercantilista do neoliberalismo, tão difundido através da desejada “inovação tecnológica”. Entendemos a necessidade de elaboração de políticas públicas e conhecimento difundido do fazer dessas “escolas outras”, mas apostamos na esfera pública, que pode *hackear* o sistema educacional resistindo a uma educação menor, por isso manteremos a expressão

---

**8** - Em entrevista, Helena Singer é questionada pelo motivo que vem utilizando o termo “inovadoras” ao abandonar o qualificativo “democrático”. A resposta foi: “chamar de inovadora é porque hoje, e isso não era sempre assim, mas hoje, por causa da revolução tecnológica, as pessoas desejam a inovação. Os professores desejam, os estudantes desejam, os pais desejam. E a gente quer falar com o desejo de todos. “A gente não quer falar com uma rede de poucos que se alimentam entre si. A gente quer agora que isso seja possível para todos. E que em todos os cantos do mundo, todos os pais tenham a possibilidade de escolher uma escola assim ou não para os seus filhos. Que isso seja acessível a todos. Então, você tem que falar com o desejo das pessoas. E o desejo não é por Escola Democrática ou Escola Transformadora ou Escola Inclusiva. É por Inovação. Então a gente está usando o termo que é o que as pessoas desejam” (Avellar, 2019, p. 93-94).

“democrática” ao invés de “inovadora”, por mais que entendamos que o incremento de tecnologias inovadoras são parte do processo educacional em 2023.

Ressaltamos que apenas o uso de tecnologias atuais, como o que foi – e vem sendo – realizado durante o período pandêmico através de cibertecnologias, não garante que, de fato, esteja havendo uma inovação tecnológica. Além disso, lançar mão de tecnologias não significa que o acesso a elas seja democratizado. Podemos mencionar Feenberg (2017), que discute o papel social das tecnologias, no viés da teoria crítica, dizendo que nem todos têm acesso a elas e que isso pode ampliar o contexto de desigualdades, pela mera ilusão dos avanços tecnológicos. O autor menciona que, se utilizadas por estruturas conformistas, as cibertecnologias não implicam melhorias no processo de ensino nem no desenvolvimento humano para outras dimensões criativas e sociais, pois é indiferente aos contextos, camufladas no alibi de um instrumentalismo que busca a falsa neutralidade.

Considerando a atualidade, as tecnologias na educação surgem como uma das alternativas possíveis se os pares, durante o processo, refletem e criam estratégias nas quais se inclui o desejo de criar ferramentas que apoiem a interação humana. Entretanto, a mera utilização não determina por si só – ainda que tenha potencial – a excelência do ensino enquanto destino garantido. Ao contrário, pode tornar-se automatizado e sem sentido formativo. Não podemos ignorar que a tecnologia é um elemento de poder em nossa sociedade, ou seja, ela não é politicamente neutra, podendo favorecer à manutenção do status quo, do controle e da dominação social, de acordo com a maneira que é utilizada. Os espaços escolares são ambientes imperativamente cada vez mais tecnificados, mas se a concepção política-pedagógica não é crítica, a adaptação pode ser perversa e, em certo sentido, implicar uma democracia inalcançável, prejudicando alguns elementos essenciais de humanização da e na vida escolar (Sampaio Junior, 2022).

A partir da revisão da literatura no decorrer do trabalho, identificamos que a maioria das pesquisas permanecia um tempo de habitação no território consideravelmente curto, como uma semana, dois dias, ou até duas horas-aula. Para cartografar as práticas escolares e a comunidade experimentada, consideramos que seria interessante um tempo de habitação maior, principalmente porque estamos influenciados pela cartografia social. Sendo assim, inicialmente, a proposta era habitar o território por três semanas. Entretanto, durante os dias de composição dos dados – no ato do fazerCOM, achamos necessário estender o período, porque ainda havia fatos que me chamavam a atenção e me faziam acreditar que a presença do pesquisador-cartógrafo ainda era necessária, tendo em vista os vínculos construídos com os atores da comunidade, a proximidade do final do ano letivo e, cartograficamente, a pista da atenção, que ainda estava pousando em movimento, atenta aos fluxos e às forças.

Desta forma, ficamos durante o mês completo de novembro até o final do ano letivo de 2022 acompanhando o cotidiano da escola. Neste período, eu mesmo estive sujeito à minha autorrecalcitrância, apostando que ainda havia algo a mais para observar e para vivenciar, bem como à dos sujeitos, negando algumas coisas às quais (me) havia proposto e (re)descobrimo outras. Estive presente em reuniões pedagógicas e de comunicados, salas de aula, atividades propostas pela Programa Escola Integrada (PEI)<sup>9</sup>, visitas externas,

---

**9** - Projeto que dialoga com conhecimento, equipamento e serviços disponíveis na comunidade, como oficinas de artesanato popular, capoeira, música, aulas-passeio e aulas de reforço que acontecem no contraturno.



aniversário da escola, festival de inglês, semanas comemorativas, reuniões da Secretaria de Assistência Social, círculos restaurativos etc. A pesquisa objetiva compreender mais as forças do que as formas, por isso o “estar e se fazer sujeito”, caracterizando uma pesquisa do tipo processual, em que há o coengendramento do mundo e do próprio pesquisador a partir das práticas que vão sendo investigadas. Nesse tipo de pesquisa é importante afirmar que não é possível estabelecer relações de causalidade, mas sim conexões e articulações. A ideia de processualidade é uma proposição radical, mas ainda assim é a que queremos perseguir.

Para a noção de território em um trabalho pautado pelo método da cartografia social, precisamos considerar a vertente política, que vai além da concepção tradicional de delimitação de terra, ou limites de determinada jurisdição político-administrativa. Entender o território a partir da vertente política é considerar o espaço-poder. A construção de território está ligada às relações de poder, ao mesmo tempo que a manifestação espacial se dá por meio das relações sociais. O território significa considerar as heterogeneidades e é transescalar, o que significa dizer que os agenciamentos se produzem e reproduzem em movimentos desiguais, contraditórios e conflituosos – que não neutros.

Na busca por compreender o devir-estar em um espaço-territorial, somos atravessados pelo dinamismo da processualidade. Os atores, em rede, realizam a territorialização do espaço, tornando possível a ocorrência de novos territórios (T - territorialização) e também do desaparecimento deles (D - desterritorialização) através do surgimento de um vetor de saída, ou ainda a sua reconstrução (R - reterritorialização), num processo conhecido como T-D-R (Raffestin, 1993). O próprio conceito de território é um agenciamento, é uma noção mais ampla do que as de forma, limite, estrutura, sistema ou montagem. Um agenciamento inclui dispositivos heterogêneos, tanto de ordem biológica, quanto social, maquínica, gnosiológica, imaginária (Guattari; Rolnik, 2010). É neste sentido que trazemos a ideia de que a educação se faz no território a partir das territorialidades. É no território que se dá um efetivo projeto político de libertação dos desejos, dos corpos, da criação, da produção da subjetividade e da arte (Haesbaert; Bruce, 2002).

A cartografia social é constituída por alguns procedimentos, denominados *ethos* cartográfico, que são instituídos ou constituídos pelo que chamamos de pistas. As pistas são substitutas da ideia de regras. Trata-se de uma produção inventiva da construção do conhecimento e não uma simples forma de resolver problemas ou representação. Há caráter inventado e inventivo do método, ou do *hodós-metà*, já que acreditamos que o caminho se faz ao caminhar, ao contrário da ideia de que há um trajeto previamente definido a se seguir, com regras e procedimentos estanques. São a pista da confiança dos agentes entre/com o pesquisador, que se manifesta no *ethos* da própria pesquisa, e a pista de que toda pesquisa é intervenção, acreditando que o manejo do modo como se entrevista ou se acessa os discursos pode modificar a forma como o sujeito diz o que ele tem a dizer. Logo, a pesquisa não acontece na neutralidade. As pistas comunicam-se, como o ato de habitar o campo, a pista do comum, a confiança, o pesquisarCOM<sup>10</sup> e, obviamente, com a atenção, descrita anteriormente. As pistas não estão soltas, elas são articuladas em rede e

**10-** Expressão utilizada pelo método da cartografia para reforçar a importância de todos os pares durante o processo de investigação. A nova grafia debruça potência na força dos pares, do coletivo, mediante o viver em sociedade.



são dinâmicas. A pesquisa acontece a partir de um coletivo de forças – por isso é habitar um território.

E é este *ethos* que possibilita dizer que após um tempo de permanência do pesquisador no território, ele o abandona, mas não destrói o território abandonado. Haverá recomposição de um território engajado num processo desterritorializante. O abandono não é porque a pesquisa tenha chegado ao fim ou porque o pesquisador tenha percorrido todo o território até o limite (se é que existe tal limite), mas porque, mesmo para a pesquisa rizomática e não hierárquica, é necessário estabelecer fronteiras, tanto espacial quanto temporal, que delimitem até onde acontecem fenômenos que capturem a atenção do cartógrafo.

## **O dispositivo Assembleia Escolar**

Como mencionado, este artigo tem o objetivo de compreender o processo dos conflitos escolares, discutir as cenas de uma assembleia escolar, relacionando conflitos, violência, cultura da paz e convivência democrática. No tempo de habitação no território, fiquei a maior parte do tempo com a turma azul, que apesar de muito afetuosa na e com a comunidade, alguns conflitos me tocaram, inclusive culminando em agressão física. A turma era muito disciplinada na presença da professora, mas quando ela não estava, seja na entrada ou na saída das aulas, no recreio ou ainda no contraturno, enquanto algumas crianças estavam no PEI, alguns conflitos ocorriam. A maioria deles era desavença entre as turmas azul e verde. Por duas ou três vezes eu estava na sala e a coordenadora vinha relatar para a professora Kee alguma contenda que havia acontecido. A professora, sempre calma, conversava com as/os estudantes e tentava entender primeiro o motivo do conflito, depois o porquê de reagirem à situação com uma “briga” e, por fim, ela discutia como eles poderiam ter saído da situação evitando o confronto direto. Duas alunas, Lara e Pérola, protagonizaram a maior parte dos conflitos, tanto no início como no agravamento da situação, que culminou em agressão. Em um desses incidentes, Lara chutou um colega da turma verde, e Pérola proferiu vários palavrões, que gerou o estopim para o agendamento de uma roda de conversa com a assembleia escolar.

Em entrevistas com Kee, ela revelou que ambas alunas apresentavam dificuldades de lidar com combinados e com regras de convivência sociais básicas, como não agredir os colegas, por exemplo. Um dos dispositivos para a solução de conflitos, já implementados na cultura da comunidade escolar, são as rodas de conversa: dispositivo dialógico em que os atores se sentam em rodas juntamente com um mediador, e o problema é debatido através de questões que são formuladas para gerar reflexão. Outro dispositivo são as assembleias escolares. Estas acontecem após as rodas de conversa e têm caráter mais formal, como registro em ata, por exemplo. As/Os estudantes deliberam, através do voto, questões a respeito de combinados e até (re)formulam regras de convivência, ou acordos para ações que serão realizadas, decidem penalidades e partilham necessidades entre os pares. A escola também conta com outros instrumentos no caso de conflitos e indisciplina: reuniões com as famílias, reuniões com: Conselho Tutelar, Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), Regional de Educação e outros órgãos da Rede de Proteção



à Criança, ao Adolescente e ao Adulto. Existe a compreensão, por parte da escola, da necessidade do trabalho em Rede<sup>11</sup>.

Kee relatou, também, que as intervenções afetivo-comportamentais com Lara e Pérola têm sido realizadas no que ela mesma chamou de quatro frentes: (a) reuniões com as famílias (professora, representante da coordenação da escola, representante da família e a pré-adolescente); (b) rodas de conversa com a turma (sendo um deles com caráter de Assembleia Escolar e descrito neste texto); (c) conversas entre alunas e professora em particular; e, (d) uma reunião com a turma verde para resolver conflitos recorrentes entre os dois grandes grupos. Entretanto, mesmo depois das intervenções, alguns conflitos apareceram, encabeçados por elas, o que foi o estopim para que uma assembleia fosse marcada.

Após Pérola proferir vários palavrões e Lara dar chutes em um aluno da turma verde, Kee decidiu convocar uma assembleia, precedida por uma roda de conversa. Esta tinha como objetivo discutir o atual comportamento da turma azul, as agressões recorrentes fora da sala de aula e os caminhos para superar as dificuldades relatadas. Perante o comportamento específico e conflitivo das duas estudantes mencionadas, Kee também decidiu que um dos pontos a ser deliberado na assembleia seria se Pérola e Lara poderiam acompanhar a turma em um trabalho de campo externo, que já estava agendado.

A Coordenadora Pedagógica Geral (CPG) da escola foi convidada para ser a mediadora desses momentos, já que esteve presente nas duas últimas rodas de conversa e estava acompanhando os conflitos desta turma. Momentos antes de iniciar a conversa, um besouro morreu na sala de aula. As crianças eram acostumadas a respeitar e cuidar dos animais, valor trabalhado por Kee, quando, então, uma das crianças sugere: “professora, vamos fazer um enterro para o besouro?”. A professora pergunta para a turma se concordavam e decidem, em conjunto, construir um caixão para o animal, uma coroa de flores e uma cova para o enterro. Vão até o jardim da escola e, durante o cortejo, Lara diz a Pérola: “Você podia ter morrido junto com o besouro”, Pérola retruca: “Peraí que vou lá em casa buscar uma pá pra te enterrar, então”. Kee intervém dizendo que isso não foi agradável, mesmo que tenha sido uma brincadeira. Relata isso para a CPG, que inicia a roda de conversa a partir deste ocorrido. O tema vida&morte foi algo que atravessou essa comunidade escolar em vários momentos, inclusive com um assassinato na porta da escola no dia da formatura [episódio descrito na tese]. E, mais uma vez, ele estava presente ali no início da roda de conversa e da assembleia, mediados pela CPG, que disse:

“Daqui a pouco você vai estar enterrada lá do lado do besouro também”, olha como que o tema do besouro, que era algo super bacana, e ao mesmo tempo vira uma brincadeira que já não é mais compaixão com o ser humano, com outro ser vivo... O lance do besouro foi lindo, porque demonstra compaixão com outro ser vivo, que nem é ser humano. Quando fala que a outra colega vai estar enterrada com o besouro significa crueldade e malvadeza. E a outra colega fala que vai ajudar e que vai trazer uma pá de casa? É brincadeira? É. Mas sabe o que acontece? Quando a gente escuta brincadeira assim, a tendência da gente é naturalizar o que não é natural.

**11-** A Rede é tecida por vários órgãos que estudam a situação da criança, do adolescente ou do adulto, visto que essa escola atende também na modalidade da Educação de Pessoas Jovens e Adultas, a fim de dar apoio a eles e a suas famílias. Os casos que são avaliados com real necessidade do apoio da Rede são levados a estes órgãos.



Aqui nesse contexto, a gente está numa condição de refletir um pouquinho mesmo sobre o nosso comportamento, a gente erra mesmo, essa idade que vocês estão é a idade da zoeira, vocês querem fazer piada com tudo, vocês querem fazer brincadeira com tudo, não é isso? Normal, eu já estive nessa idade também, só que tudo tem um limite, sabe? Passou do ponto, é melhor parar, certo? Quando você começa a ofender, sei lá, a mexer com o outro de uma forma vingativa, é melhor parar, não é bom. Então é muito bonita a compaixão com o besourinho, mas não é nada bonito essa brincadeira com o colega. Eu tenho visto muito isso na nossa sociedade. (Gravação da roda de conversa, novembro de 2022).

A CPG relembra as regras da roda de conversa, principalmente sobre o objeto de fala que marca a vez de quem tem voz e sobre o ponto de início do diálogo: o fim da última roda de conversa.

Vamos fazer uma rodada retomando, então? Da escola e depois deles. [...] O importante é a gente estar aqui pra ouvir o outro com atenção e falar com responsabilidade. Tá bem? Então nós vamos começar nossa rodada que a gente parou da outra vez, que a gente tava falando o que fazer pra esse ambiente da sala de aula de vocês ficar mais agradável, não é isso? Vocês falaram o que era bom e o que tava ruim. Aí a gente ia falar agora o que a escola pode fazer pra ajudar o ambiente da sala a ficar bacana e o que você pode fazer. (Gravação da roda de conversa, novembro de 2022).

As crianças deveriam retomar o ponto da última roda de conversa. No chão havia quatro cartazes em volta de um tapete, que marcavam o centro da roda. Cada cartaz dizia: RESPEITO / ESCUTA / RESPONSABILIDADE / COMPROMISSO.

Em meio às discussões na roda de conversa, dois temas surgiram: (a) o fato de a turma azul estar há seis semanas sem aulas de Educação Física por motivos diversos, como feriados, eventos previamente agendados que coincidiram com o dia da aula de Educação Física semanal, avaliações externas, e paralisação dos professores, culminando com uma insatisfação muito grande por parte das crianças; (b) e, também o castigo que implicava retirar o recreio da sala toda por conta das brigas entre a turma azul e a turma verde. Algumas crianças pediram por uma investigação maior sobre o conflito entre as turmas e para que uma das coordenadoras retirasse o recreio, como punição, somente dos envolvidos no conflito e não de todas e todos.

## **O reflexo dos conflitos**

Faça uma pausa no texto para inserir mais potência sobre a temática dos conflitos. Na direção dos interlocutores deste trabalho, Biondi, (2008), Leme (2006), Fundação Lemann (2018), Zechi (2014), Garcia (2009), Aquino (2011), Abramovay (2016), Moricone e Bélanger (2015), entendemos que os conflitos são comuns ao ambiente escolar e que podem significar uma potência de se trabalhar a democracia. Podemos pensar, na perspectiva de Telma Vinha e colaboradores (2019), que o modo como os educadores lidam com os conflitos pode servir para utilizar-se deles como uma oportunidade de ensinar a resolvê-los de forma preventiva. Consideramos que os conflitos são boas condições, dependendo



do que fazemos e de como lidamos com eles, de se aproximar da cultura da paz, do diálogo e da convivência baseadas na democracia. Os educadores podem mediar os conflitos objetivando que os envolvidos sejam capazes de refletir sobre o comportamento, realizar a coordenação de diferentes perspectivas, ampliar a tolerância e dialogar com os que apresentam opiniões contrárias.

É indiscutível que vivemos uma era de conflitos enquanto humanidade. Há uma violência, diríamos até que epidêmica, que ronda a sociedade e a escola. Apesar de parecer repetitivo falar sobre isso, acreditamos que uma sociedade fala daquilo que necessita, assim como apontavam os filósofos estoicos. Ou seja, se falar de violência e conflitos parece repetitivo, talvez isso seja indício de que estamos carecidos exatamente do que falamos ou da respectiva solução. Ullrich e Rocha (2019) afirmam que nossa sociedade é intimista e guiada pelo código do narcisismo; é como se as questões relativas ao âmbito privado perdessem as fronteiras e triunfassem sobre as finalidades do mundo público.

A maior parte dos problemas de convivência escolares, para Leme (2009), são agressões verbais, veladas, furtos e danificação de pertences. Szadkoski (2010) também afirma que desordens, tumultos, palavras ofensivas, insolência e indelicadeza são muito maiores do que as violências, de fato, que ferem os termos penais. Incivilidade é pequena infração à ordem estabelecida, são condutas que se contrapõem às regras da boa convivência; ferem, por conta da falta de polidez, o código das boas maneiras (Garcia; Tognetta; Vinha, 2013). Transgressão é infringir as regras da escola, é não cumprir, violar, atravessar, passar por cima. E a violência são atos delinquentes.

Um tipo específico de violência são os conflitos, que podem ser um espaço valioso para exercitar e aprender a democracia, como dito anteriormente. E são eles, ou aliás, a mediação deles, que acreditamos ser uma arena em potencial para se implementar a cultura da paz e a convivência democrática.

A violência na escola tem sido e é percebida pelos docentes, mas também pelos próprios alunos. Cerca de 70% dos alunos consideram que já ocorreu violência na escola em que estudam. *Cyberbullying*, ameaças, roubos ou furtos são os mais recorrentes. A maioria dos jovens não recorre ao professor ou gestor para buscar auxílio na resolução, apenas 42% fazem isso (Abramovay, 2016). Eles só fazem isso se consideram o adulto confiável e que a resolução seja justa e eficaz sem agravar ainda mais o problema. A escola deve ser um lugar de proteção.

Não basta que os alunos deixem de ter o comportamento de incivilidade ou violência apenas no espaço escolar ou apenas na frente do/a professor/a (que é o que ações coercitivas, de contenção, segurança e punitivas favorecem). Como o que foi relatado: em algumas vezes Pérola não praticava atos de incivilidade e nem agressões na presença da professora referência Kee, mas tinha um comportamento diferente na entrada e saída das aulas e também no recreio, pois nesses momentos não havia olhos de alguém adulto. Os estudantes devem aprender a lidar com os conflitos de maneira assertiva e respeitosa, usando o diálogo para desenvolver a convivência democrática, como um vetor de forças estruturantes que agenciam as diferenças e valorizam o viverCOM tolerância<sup>12</sup> e

---

**12-** O conceito de tolerância é um conceito perigoso, que vem sendo recentemente discutido e polemizado, talvez passando por uma reconstrução de significados.

a empatia. Elas e eles devem aprender a interagir nas diversas situações, considerando a perspectiva de si mesmos e dos outros, coordenando-as. Devem perceber as consequências dos próprios atos e avaliá-las para conseguir autorregular suas ações, independentemente de um agente externo, seja um fiscal ou regras com consequências.

Um ponto a ressaltar é que a professora regente da turma azul não olhava para os conflitos com a visão tradicional que tende a ignorá-los (quando considerados “leves” ou como “brincadeiras da idade”) ou que se importa somente quando acontecem entre estudantes e educadores (revelando que esses valores são priorizados somente quando há assimetria de poder e que só as autoridades merecem respeito e justiça). A professora sempre fez questão de enfatizar, tanto no discurso como nas ações, que qualquer forma de vida merece ser respeitada [como no caso do besouro, que teve até velório e enterro, e vários outros episódios com animais]. Ela não queria resolver conflitos somente porque eles atrapalhavam a “ordem” da classe ou a possibilidade de desenvolver conteúdos, mas principalmente porque eles não são positivos para o desenvolvimento das crianças em formação, o que indica algo excepcional e no caminho vetorial do que apontam os referenciais que discutem os conflitos para a convivência democrática. Kee territorializa de maneira que as/os alunas/os entendam a necessidade do respeito, da coordenação de perspectivas e sentimentos, e do diálogo na relação entre os pares. O problema não reside somente nas atitudes das crianças e na incorporação as essas atitudes, mas também no rompimento da ordem estabelecida.

## **No dia da assembleia vida & morte**

Voltando a falar da ida à Inhotim, o trabalho de campo externo já mencionado, pauta de votação na assembleia e estopim para a convocação da roda de conversa: havia uma intercessão entre os conteúdos de Arte, Matemática e Literatura na turma azul. A visita fazia parte dessa interdisciplinaridade: casava a disciplina de Arte, vista com relevância em sala de aula e compreendida como algo que permeia a vida, com a Educação Ambiental, que nessa turma era uma prática vivenciada: eles tinham o costume de cuidar do ambiente, jogar o lixo na lixeira, se preocupar em não matar os animais, e a professora fazia questão de sempre reforçar isso com eles. Esse Trabalho de Campo seria avaliado na disciplina de Arte, através do relato feito depois da visita. Seria avaliado, também, em Literatura, a partir do mesmo instrumento escrito, e ainda na disciplina de Meio Ambiente – Ciências – pela segunda professora da turma – professora de apoio – que também acabou se envolvendo no trabalho. Assim, perder a oportunidade de visitar Inhotim seria muito prejudicial para qualquer estudante. Mais do que uma questão de notas, representava um momento único para aquelas crianças que, devido as suas condições socioeconômicas, eram privadas de experiências dessa natureza.

Mas poucos dias antes havia ocorrido situações sérias de indisciplina, as quais a escola não tolerava: agressões físicas contra colegas. A aluna Pérola havia chutado por várias vezes um colega da turma verde, e a aluna Lara havia batido com sua mochila em um outro colega. Nestes casos, a escola poderia convocar as famílias e, para não suspender o trabalho de campo, sugerir que as acompanhasse. Para os alunos cujas famílias não se



prontificam em acompanhar seus/suas filhos/filhas, o entendimento comum e o burburinho entre os colegas é: “fulano de tal não vai à excursão”. Esse burburinho começa a correr pelos corredores da escola, como um telefone sem fio, e quando menos se espera a notícia já está distorcida. Medidas precisavam ser tomadas o quanto antes para que essas notícias tortas não se espalhassem. A professora Kee procurou a CPG da escola e solicitou uma Roda de Conversa com a turma sobre a ida à Inhotim. O dia foi marcado e a primeira roda aconteceu. A turma tinha muito a discutir a respeito de vários comportamentos inadequados, e alguns apontamentos de melhorias foram realizados. O tempo daquele encontro acabou, e a pauta de Inhotim ficou para a próxima roda de conversa, que já deixaram agendada.

Em outro dia, a roda de conversa continuou, em um segundo encontro. Neste dia ficou acordado que a pauta principal seria Inhotim, uma vez que a excursão estava próxima e que a roda teria o caráter de assembleia estudantil deliberativa, ou seja, os estudantes iriam votar se Pérola e Lara poderiam ou não ir ao trabalho de campo. Entretanto, antes de votar, elas foram ouvidas para que tivessem o direito de se explicar. As/Os demais também foram ouvidos e se posicionaram em relação ao assunto. Assim foi feito. Eles e elas falaram, falaram, explicaram-se, e aconteceu a votação: que foi unânime para a ida de Lara e quase total para a ida de Pérola. A assembleia foi devidamente respeitada, os bilhetes de autorização da família foram entregues às alunas, que em momento posterior trouxeram-nos assinados, e toda a turma, sem nenhuma ausência, participou do trabalho de campo. O dia em Inhotim foi muito gratificante para todos. Depois de dois anos de pandemia, eles puderam sair pela primeira vez, e para um lugar tão significativo, onde a arte e natureza juntas gritam de forma tão linda: é possível cultura e meio ambiente estarem juntos em um mesmo espaço sem se ofender!

Kee fazia algumas pontuações para Pérola, inicialmente, no sentido de remontar o conflito, dando a oportunidade para que ela mesma construísse o discurso: “O que você fez?”, “Por que você fez?”, “Para que você fez?”, “A quem você beneficiou?”, “A quem você prejudicou?”, “O que você irá colher da sua ação?”. Depois dessas reflexões, ambas puderam discorrer a respeito de outras situações e simular outros fins, mas antes essas questões precisavam ser tratadas. Entre caretas, bicos, suor e lágrimas, discorreram a respeito dos motivos das agressões e dos seus entornos.

Durante a realização da roda de conversa, a CPG teve a seguinte fala:

Vocês estão emperrando a vida de vocês. Vocês estão achando que o conflitinho, essa picuinha, não vai interferir na vida de vocês? Já está! Pensa, gente! Mais amplo, vocês estão vendo só assim, ó... [faz como baia de cavalo]. Amplia o mundo de vocês, vamos ver diferente, vamos negociar. Certo? Isso é convivência! Deixa eu só falar o último ponto aqui, que é o conflito entre as turmas que vai reverberar lá na falta do recreio. É outro ponto que pra mim, aí... muito difícil! Ficar sem recreio é dureza! Eu acho que é o castigo mais castiguento que existe na face da Terra! Não existe essa palavra não, acabei de inventar! Porque você faz tudo esperando a hora do recreio. Tem gente que não faz nada, também, esperando a hora do recreio, aí não é justo, né? Não é justo! E aí vocês têm que começar a pensar em alternativas. Ao invés de ficar sem recreio vamos fazer outra coisa? Vamos... Ô professora, deixa a gente ir pro recreio? A gente vai fazer uma pesquisa sobre os valores que a gente tá precisando desenvolver nessa sala aqui, ó... Vamos



fazer uma pesquisa sobre empatia, fazer uma pesquisa sobre outra coisa. (Gravação da roda de conversa, novembro de 2022).

Na fala, a coordenadora tentava demonstrar para as crianças como os conflitos estavam prejudicando-as, a ponto de ficarem sem recreio e de correrem o risco de terem a convivência nos espaços reduzida, já que uma das alternativas consideradas era separar as turmas para evitar novos confrontos. Positivamente, a CPG e Kee têm uma visão sobre conflitos coerente com a literatura que adotamos (Vinha; Nunes; Moro, 2019), a qual corrobora que os conflitos existem e continuarão existindo. É preciso saber utilizá-los para desenvolver valores como tolerância e respeito no viverCOM, implementando, assim, a cultura da paz e possibilitando uma convivência democrática.

Importante ressaltar que a assembleia aconteceu em um momento em que o pesquisador já estava vinculado à comunidade escolar e aceito pelos alunos como mais um par. Essa conexão entre pesquisador e pesquisados se dá no plano de forças, de forma que o entrevistado não veja a mim, pesquisador-cartógrafo, como alguém hierarquicamente superior a ele, procurando voltar ao sujeito, questionando se o que ele disse foi o que ele realmente quis dizer e se ele ainda tem algo mais a contribuir, a compartilhar. Outra pista relevante para a cartografia é a pista da confiança, que está relacionada ao *ethos* da própria pesquisa, e a pista de que toda pesquisa é intervenção, acreditando que o manejo do modo como se leva o discurso é capaz de modificar a forma como o sujeito diz o que ele tem a dizer. Logo, a pesquisa não acontece na neutralidade. A noção de pertencimento cresce na pista da confiança, relacionada à pista do comum, por onde os autores se conectam e se articulam.

## **Mediação de conflitos para uma cultura da paz**

Em várias ocasiões a coordenação disciplinar do turno esteve em sala de aula chamando Pérola, entre outros estudantes, para realizar intervenção disciplinar. Nesses momentos Kee perguntava o que havia acontecido e o informe era sempre bem parecido: “briga no recreio” ou “brigou com aluno de outra turma na entrada” ou ainda “briga no banheiro”. Nessas horas, as falas de Kee eram sempre no sentido de: “Eu não acredito que você fez isso de novo!” ou “Eu não acredito nisso!!”, e a coordenadora comentava: “parece que eles são uns em sala de aula e outros fora” ou “parece que Pérola tem duas personalidades.” Esses acontecimentos eram recorrentes e a clareza dos fatos também. Em sala, quando se fazia presente uma rotina com foco na valorização daquilo que cada um e cada uma tem de melhor, a partir do reconhecimento de seus potenciais e da mediação, por meio de diálogos, de pequenos conflitos, não havia espaços para agressões. Fora do espaço da sala de aula, sem a presença do mediador, havia espaço para conflitos desorganizados, chegando a agressões, o que revela que a convivência democrática ainda não acontece plenamente. Mas também não podemos dizer que a cultura da paz não está sendo implementada. Isso acontece a longo prazo, e projetos de convivência precisam ser executados, como nos mostra D’Ambrosio, quando afirma que:



Educar para a paz é educar para a sobrevivência da civilização deste planeta, da humanidade, da espécie – mas a sobrevivência de todos com dignidade. Este é um ponto crucial: a dignidade de o indivíduo ser o que ele é, de poder aderir a um sistema de conhecimentos, de conhecer suas raízes, suas relações históricas, emocionais, sua religião, sua espiritualidade. (2012, p. 4).

Isso não acontece do dia para a noite, demanda tempo, perseverança, intencionalidade: o que Kee e a escola buscam.

Aqui vale trazer uma das interferências que Kee fazia quando a indisciplina da turma extrapolava o domínio e ela precisava tomar as rédeas do jogo. A turma azul tinha vários projetos coexistindo, e um deles era a leitura de livros literários no recreio, como citado anteriormente. Em mais de um momento a coordenação disciplinar do turno deu ordem para tirar o recreio da turma, uma vez que alguns estudantes haviam transgredido normas de convivência. Kee interveio algumas vezes, alegando que a turma tinha o direito do tempo de lanche e o direito ao tempo do “Leitura no Recreio” (um dos braços do projeto “Protagonismo e Leitura” da turma azul, projeto pedagógico escrito por ela e apresentado aos pais e à coordenação pedagógica). Assim, separou um jardim para que a turma pudesse ler os livros após beber água, ir ao banheiro e lanchar, durante o recreio. Ações da professora em defesa da turma e na luta por eles eram visíveis na escola e, com certeza, percebidas pelas crianças como sinal de um adulto que se importa e em quem se pode confiar, o que vai na direção do que apontam as referências intercessoras sobre clima escolar e cultura da paz, que promove a sensação de segurança nos alunos como resultado. A segurança gerada por essa defesa cria em sala de aula um ambiente que propicia o desenvolvimento de relações saudáveis. A literatura destaca que “o cuidado com a qualidade das relações entre os pares e entre os professores e alunos, ou seja, o tratamento dado pelos docentes aos estudantes, a forma como lidam com os conflitos, assim como os tipos de sanções que empregam”, são significativamente importantes para maior adesão ao valor da convivência democrática (Vinha; Nunes; Moro, 2019, p. 143).

Os adultos e, principalmente, os/as educadores/as devem auxiliar as crianças e os jovens a desenvolver o valor da autorregulação dos afetos através de experiências com conflitos. A moral não se refere aos sentimentos, desejos e querer. A/O estudante pode dizer o que a/o deixou chateada/o, o que ela/ele não gosta no outro, descrevendo os atos. Devemos auxiliar as crianças a manifestarem seus sentimentos sem causar dano ao outro, um requisito necessário para a convivência respeitosa e democrática. A atuação dos adultos interfere nas razões pelas quais as normas serão legitimadas, pois eles são a ponte de apoio, de confiança, de cooperação dos estudantes, e para se ter paz, não é suficiente a ausência de violência, se faz necessária a interação e inter-relação, a confiança (Lederach, 2012).

Por outra parte, a resolução eficaz é aquela que minimiza ou elimina as causas que geraram o conflito e não a que o abafa ou o encerra. Ele pode até não ser solucionado, mas o que o gerou deve ser trabalhado, refletindo profundamente sobre a qualidade das relações entre os sujeitos, o que Kee sempre tentava fazer com Pérola e outros conflitos que apareciam na turma ao reconstituir as cenas. O desenvolvimento da assertividade sempre deve ser nosso objetivo, além de reduzir a agressividade, ou seja, um espaço em que as palavras, as atitudes, o cotidiano da comunidade escolar se empenhe numa



Educação para a Paz (Dupret, 2002). O que também é apontado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, ao propor a escola como responsável para desenvolver uma cultura da paz, agir preventivamente e combater violência

Artigo 12: IX - promover medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, especialmente a intimidação sistemática (bullying), no âmbito das escolas; X - estabelecer ações destinadas a promover a cultura de paz nas escolas. (Brasil, 1996, s/p).

A cultura da paz é a cultura do diálogo, deve substituir a violência por palavras. É possível a existência de conflitos e a ausência de violência, já que a convivência com o diferente, com o diverso, sempre existirá e “[...] um indivíduo é diferente do outro, não há como negar que nós todos somos diferentes. Preservar essa diferença é algo fundamental para que a gente possa falar em uma sobrevivência com dignidade” (D’Ambrosio, 2012, p. 4). Conflito deve ser visto como dimensão construtiva, e o diálogo é o principal instrumento para solucionar, como o que foi feito na condução da roda de conversa, em que todos os atores puderam se expressar com respeito e escuta. As escolas democráticas acreditam que esse espaço de respeito e do viverCOM é possível a partir dos princípios da convivência democrática. Tais princípios apontam que os conflitos sejam solucionados a partir de procedimentos coordenados baseados no diálogo, intencionais, sistematizados e cooperativos. É importante que soluções autoritárias, unilaterais, centralizadas e violentas sejam rechaçadas. A escola é lugar privilegiado de convivência e múltiplas interações.

A convivência democrática é um valor que está presente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), quando diz que a educação deve assumir uma formação humana integral, pensando na sociedade que se pretende justa, democrática e inclusiva. As competências a serem desenvolvidas estão na BNCC: resolver conflitos a partir do respeito a si mesmo e ao outro, acolher e valorizar a diversidade de indivíduos e grupos sociais como riqueza e não como tentativa universalizante, exercitar o diálogo e a empatia argumentando eticamente, agir com autonomia tomando posicionamentos baseados no conhecimentos construídos na escola por meio de valores democráticos, solidários, sustentáveis, inclusivos e éticos, além de reconhecer-se como integrante de uma coletividade com a qual se é corresponsável (Vinha; Nunes; Moro, 2019).

Ortega Ruiz (1997) defende a ideia de que a convivência é uma rede de relações interpessoais em que se configuram processos de comunicação, sentimentos, valores, atitudes, papéis, *status* e poder. Tavares e Menin (2015) dizem que ela é democrática quando as soluções para os conflitos e tomadas de decisões coletivas são baseadas no diálogo, participação cooperativa e democrática, rechaçando as formas autoritárias, individualistas e submissas. Tendo em vista o processo de TDR que foi realizado durante as certezas e incertezas que agenciaram os conflitos, principalmente protagonizados por Pérola e Lara, acreditamos que a convivência democrática está em fase de construção e de ajustes nessa comunidade escolar experi-vivenciada. Seria injusto apontarmos para os conflitos sem perseguirmos os vetores de reterritorialização da mediação entre tais.

A finalidade neste percurso é formar estudantes democráticos. Nas palavras de Vinha, Nunes e Moro (2019, p. 140-141), “uma pessoa democrática é aquela que aceita e



incentiva a participação de todos os envolvidos nas decisões que os tocam, repudiando soluções tomadas de forma autoritária”. A convivência democrática também deve instigar os sujeitos a criticarem algumas normas, relações e costumes, pensando e discutindo novas formas de conviver, assim como foi feito nos momentos em que as/os alunas/os tiveram direito à voz e afirmaram: “A escola também pode contribuir com a gente não tirando as aulas de Educação Física. Não estamos gostando disso porque já são seis semanas sem” (Gravação da roda de conversa, novembro de 2022).

A intervenção deve ser múltipla: nos grandes grupos como as salas e nos pequenos grupos de convívio e afinidades, podendo também ser individuais com a instituição escolar em conjunto. É necessário construir um espaço para reterritorializar o diálogo desterritorializado e que percorreu linhas de fuga, reflexão e transformação. As ações são complementares: preventivas, curativas e de fomento.

Deve haver, e podemos dizer que na escola em questão tem havido, processo institucional e estratégias para implementar o diálogo ético e respeitoso como forma de solucionar os conflitos e tomar decisões em momentos sistematizados e organizados para tal.

O aperfeiçoamento para o desenvolvimento da convivência democrática implica seguir três passos: ações curriculares; institucionais; e interpessoais. Isso deve ocorrer também no acesso ao conhecimento e no respeito e convívio com a diversidade.<sup>13</sup>

## **Considerações sobre o ensaio, que não são finais...**

A finalidade das escolas que defendemos é a convivência democrática enquanto resultado da implementação de uma cultura da paz. Sonhamos com um mundo em que as pessoas sejam mais felizes e tenham seus corpos atravessados cada vez menos por violências, até que um dia elas deixem de existir.

A convivência democrática pode ser o exercício e a vivência dialógica na dinâmica cooperativa entre os sujeitos no interior da escola, assim como o que foi feito na roda de conversa da turma azul. O diálogo aparece como um operador, ou seja, é mais do que um valor, pois é essencial para a convivência democrática. Podemos dizer que a convivência é democrática quando coloca em ação a justiça, o respeito, a solidariedade, a igualdade e a equidade. Ela busca neutralizar discriminações e qualquer tipo de preconceito valorizando a composição múltipla e diferenciada da sociedade brasileira.

Na escola, as/os estudantes convivem com os amigos e não amigos, precisam aprender sobre o jogo de forças e negociar os espaços-territórios, compreendendo a relação guardada entre a sociedade e as diversas formas de distribuição de poder. As escolas se constituem como um espaço profícuo/propício para desenvolver uma formação nos sujeitos, a fim de uma sociedade que se pretende cada vez mais equitativa, solidária, com fortes valores de justiça e, sobretudo, democrática.

A resolução do conflito em perspectiva construtivista não está no produto, ela reside no processo, similar às pistas do cartografar: atenta e sempre em movimento, acertos,

---

**13** - Para aprofundar a discussão sobre os passos para o desenvolvimento e aperfeiçoamento da convivência democrática, fica o convite para o leitor consultar a tese dos mesmos autores deste artigo.



nós e atravessamentos; é fazer e desfazer para fazer novamente. Os conflitos são parte integrante natural de qualquer relação e sempre existirão, mesmo na mais arquetípica situação de paz e harmonia. Eles oferecem pistas sobre o que cada um precisa aprender. É indicado que o educador remonte o conflito aos estudantes explicitando o problema, para que eles possam entendê-lo; incentive-os a verbalizar os sentimentos e desejos; promova interação, intercalada por momentos de fala e de escuta, e indique que exponham sugestões, propondo soluções. Para haver mudança de comportamento efetiva é necessário reconstituição dos fatos, pensar sobre possibilidades e antecipar consequências prováveis (Vinha; Nunes; Moro, 2019), assim como fez a professora Kee com as alunas Pérola e Lara.

Mesmo que a escola tenha poucos problemas de convivência, deve-se investir na melhoria da qualidade das relações, na busca por um clima cada vez mais positivo, que propicie o bem-estar para todos na instituição. Ou seja, a implantação de uma cultura da paz.

As capacidades que desejamos – justiça, dignidade, igualdade, não serão desenvolvidas se não planejarmos sistematicamente e propiciarmos intencionalmente experiências para que as e os estudantes exercitem tais valores. Nem sempre a sociedade terá esse espaço para as alunas e os alunos aprenderem e nem sempre darão esses exemplos. A convivência democrática será responsável por atingirmos um mundo melhor, mais humano, digno, justo e ético. A desradicalização da violência e dos conflitos ocorre pelos afetos.

## Referências

ABRAMOVAY, Miriam (org.). **Diagnóstico participativo das violências nas escolas: falam os jovens**. Rio de Janeiro: Flacso: OEI: MEC, 2016.

ALMEIDA, Gabriela Freitas de. **Para onde caminham as escolas?** 2014. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2014.

APPLE, Michael; BEANE, James. **Escolas democráticas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

AQUINO, Júlio Groppa. Da (contra)normatividade do cotidiano escolar: problematizando discursos sobre a indisciplina discente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 143, p. 456-484, maio/ago. 2011.

AVELLAR, Simone Aleixo. **As escolas democráticas como uma alternativa para uma educação outra no Brasil: desafios e possibilidades**. 2019. 93 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

BIONDI, Roberta Loboda. **SAEB: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) / Ministério da Educação e do Desporto**. Brasília, DF: MEC/SEF, 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB. 9394/1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 out. 1996.

D'AMBRÓSIO, Ubiratan. **Cultura de paz: da reflexão à ação**. [S. l.]: Unesco, 2010. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000189919>. Acesso em: 2 out. 2018.



DUPRET, Leila. Cultura de paz e ações sócio-educativas: desafios para a escola contemporânea. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 6, n. 1, 2002. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572002000100013>. Acesso em: 15 out. 2024.

FEENBERG, Andrew. **Technosystem**: the social life of reason. Cambridge: Harvard University, 2017.

FUNDAÇÃO LEMANN. **Relatórios anuais**: 2002-2018. São Paulo: Fundação Lemann, 2018. Disponível em: <https://fundacaolemann.org.br/materials/temas/relatorio-anual>. Acesso em: 1 dez. 2023.

GARCIA, Joe. Indisciplina e violência nas escolas: algumas questões a considerar. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, n. 9, v. 28, p. 511-523, 2009.

GARCIA, Joe; TOGNETTA, Luciene Regina Paulino; VINHA, Telma Pileggi. **Indisciplina, conflitos e bullying na escola**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

GUATTARI, Félix; ROLNIK, Suely. **Micropolítica**: cartografias do desejo. Petrópolis: Vozes, 2010.

HAESBAERT; Rogério; BRUCE Glauco. A desterritorialização na obra de Deleuze e Guattari. **Revista GEOgraphia**, Niterói, v. 4, n. 7, p. 7-31, 2002.

LEDERACH, John Paul. **Transformação de conflitos**. Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athena, 2012.

LEME, Maria Isabel da Silva. **Cognição, cultura e afetividade em solução de problemas**: estrutura e função. 2006. Tese (Livre Docência) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

LEME, Maria Isabel da Silva. Violência e educação: a percepção de pré-adolescentes sobre a autoridade da escola e da família no conflito interpessoal. **Temas em Psicologia**, São Paulo, v. 17, n. 2, p. 459-370, 2009.

MORICONI, Gabriela; BÉLANGER, Julie. **Student behaviour and use of class time in Brazil**, Chile and Mexico: evidence from TALIS 2013. OECD iLibrary, 2015. Disponível em: [http://www.oecd-ilibrary.org/education/student-behaviour-and-use-of-class-time-in-brazil-chile-and-mexico\\_5js6bhlchwmt-en](http://www.oecd-ilibrary.org/education/student-behaviour-and-use-of-class-time-in-brazil-chile-and-mexico_5js6bhlchwmt-en). Acesso em: 15 de out. 2024.

ORTEGA RUIZ, Rosario. El proyecto Sevilla anti-violencia escolar: un modelo de intervención pre-ventiva contra los malos tratos entre iguales. **Revista de Educación**, Madri, v. 313, p. 143-158, 1997.

PUIG, Josep Maria. **Democracia e participação escolar**: propostas de atividades. São Paulo: Moderna, 2000.

RAFFESTIN, Claude. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

ULLRICH, Amanda; ROCHA, Guilherme Aparecido. A era do narcisismo: condutas narcísicas na sociedade contemporânea. **Cadernos da Fucamp**, Campinas, v. 18, n. 36, p. 35-50, 2019.



SAMPAIO JUNIOR, Luiz Henrique. A teoria crítica da tecnologia de Andrew Feenberg: reflexões sobre a inserção de novos elementos tecnológicos no ambiente escolar. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, DF, v. 3, n. 265, p. 786-807, 2022.

SINGER, Helena. **A gestão democrática do conhecimento**: sobre propostas transformadoras da estrutura escolar e suas implicações nas trajetórias dos estudantes. Tese (Pós-Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação de Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

SINGER, Helena. **República de crianças**: sobre experiências escolares de resistência. Campinas: Mercado de Letras, 2010.

SZADKOSKI, Clarissa Maria Aquere. **A violência nas escolas**: causas e consequências. Porto Alegre: PUCRS, 2010.

VINHA, Telma Pileggi; NUNES, Cesar Augusto Amaral; MORO, Adriano. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. **Schème**: Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas, São Paulo, v. 11, n. esp. 6, p. 123-159, 2019.

ZECHI, Juliana Aparecida Matias. **Educação em valores**: solução para a violência e a indisciplina na escola? 2014. 250f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Presidente Prudente, 2014.

*Recebido em: 08.02.2024*

*Revisado em: 22.04.2024*

*Aprovado em: 11.06.2024*

**Editor responsável:** Profa. Dra. Renata Marcilio Candido

**Rafael Salgado Silva** é doutorando em educação pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); mestre em ensino de química e licenciado pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG); professor na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), atuando nos cursos de licenciaturas. É membro do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC) e do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Dialógica e Tecnologias Educacionais (EDUCATELIÊ).

**Váldina Gonçalves da Costa** é doutora em educação matemática pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP) e professora na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM) atuando no curso de licenciatura em matemática e nos Programas de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFTM) e Educação em Ciências e Matemática (PPGECM/UFTM). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação e Cultura (GEPEDUC) e coordenadora da Rede de Pesquisa da Profissão Docente (REPPD).



**Rouse Ferreira Alves** é pedagoga e psicopedagoga pela Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); teóloga pelo Seminário Batista de Minas Gerais (SEBEMG), pós-graduada em atendimento educacional especializado e em educação especial pela Faculdade do Colégio Batista MG (IPEMIG) e em gestão escolar pela Universidade Pitágoras de Minas Gerais. É professora na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte e Pedagoga na Rede Municipal de Ensino de Contagem.