

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO**

Rogério Festucci Gonçalves

**A IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DIALÓGICO DE CONVIVÊNCIA NO
CONTEXTO ESCOLAR E A CONCEPÇÃO DA CULTURA DE PAZ**

**São Carlos
2025**

ROGÉRIO FESTUCCI GONÇALVES

**A IMPLEMENTAÇÃO DO MODELO DIALÓGICO DE CONVIVÊNCIA NO
CONTEXTO ESCOLAR E A CONCEPÇÃO DA CULTURA DE PAZ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, sob orientação do Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva, como parte dos requisitos para obtenção de título de Mestre em Educação.

São Carlos

2025

Gonçalves, Rogério Festucci

A implementação do modelo dialógico de convivência no contexto escolar e a concepção da cultura de paz / Rogério Festucci Gonçalves -- 2025.
175f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, campus São Carlos, São Carlos
Orientador (a): Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva
Banca Examinadora: Klinger Teodoro Ciríaco, Nei Alberto Salles Filho
Bibliografia

1. Implementação do modelo dialógico de convivência. 2. Letramento em cultura de paz. 3. Pedagogia da cooperação. I. Gonçalves, Rogério Festucci. II. Título.

Ficha catalográfica desenvolvida pela Secretaria Geral de Informática (SIn)

DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Bibliotecário responsável: Arildo Martins - CRB/8 7180



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS

Centro de Educação e Ciências Humanas
Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação

Folha de Aprovação

Defesa de Dissertação de Mestrado do candidato Rogério Festucci Gonçalves, realizada em 26/11/2025.

Comissão Julgadora:

Prof. Dr. Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva (UFSCar)

Prof. Dr. Nei Alberto Salles Filho (UEPG)

Prof. Dr. Klinger Teodoro Ciríaco (UFSCar)

O Relatório de Defesa assinado pelos membros da Comissão Julgadora encontra-se arquivado junto ao Programa de Pós-Graduação Profissional em Educação.

EU OFEREÇO

Miltons de amor...

Dedico esta conquista a minha mãe, **Maria José Festucci Gonçalves** e ao meu pai **Nilton Gonçalves (Nenê)**, meus heróis, minhas referências de amorosidade e companheirismo, sempre de mãos estendidas, responsáveis pelo ser humano que me tornei. A vocês, “Maria Solidária...”

Ofereço à **Ana Carolina**, e-terna companheira de caminhada e de CoCriação, minha Anita, mulher e intelectual forte, que me complementa e apoia, desde que começamos a trilhar nossas vidas juntos. Gratidão pela Paz-Ciência. A você Anita, “Amor de Índio...”

Aos meus filhos, **Juan, Julian e Renan**, que despertaram minha Com-Ciência, de como devo me relacionar e Com-Viver com as crianças em meu fazer pedagógico. Aos três, “Kia kaha”! A vocês, amigos, “Coração de estudante...”

À **Flora**, minha gatinha corajosa e amorosa, que me ensina todos os dias com sua pureza fraterna e gentil. A você, minha menininha, “Cruzeiro do sul...”

Ao **Lê**, à **Li** e à **Rê**, meus irmãos/amigos, desde sempre, contem comigo, paz e bem! Aos três, “Canção da América...”

Por fim, à toda **espiritualidade**, que sempre se apresenta como esperança diante os desafios da vida, nos inspirando pelo caminho. A todos nós, “Txai...”

EU AGRADEÇO

Eu agradeço à todas as pessoas que sempre acreditaram em mim e que de alguma forma me inspiraram a VenSer.

Ao Professor Alexandre, que sempre respeitou os caminhos teimosos que optei por trilhar até aqui, se pondo sempre como ponto de segurança nos momentos em que a dúvida e a insegurança surgiam, gratidão pelo exemplo de coerência e pelas ensinagens compartilhadas com a metodologia comunicativa e o Modelo Dialógico de Convivência.

Ao Professor Nei, que se tornou desde o momento que o conheci, uma referência nos Estudos de Paz, sempre amorosamente gentil e disponível ao partilhar seu conhecimento e descobertas conosco. A elaboração das “Cinco Pedagogias da Paz”, foi um alívio para nós que acreditamos na Cultura de Paz como possibilidade de existência, pois, repôs o fôlego que nos faltava. Resistência, paz e bem, professor!

Agradeço ao Professor Klinger, que mesmo sem saber, conquistou minha admiração, pelo intelectual que é, mas também, pela seriedade e compromisso com que trata o seu fazer pedagógico e educativo, quis o destino que desde meu ingresso neste programa, estivesse de alguma forma presente, na arguição inicial para meu ingresso, na indicação de minha sugestão de tema de pesquisa ao Professor Alexandre, e finalmente, como examinador da banca de defesa de minha investigação.

Ao Professor Fábio Brotto, por ser fonte de Inspiração e Trans-Piração da alegria do fazer cooperativo, além de ter sido responsável por uma guinada em meu fazer pedagógico, por meio do jogo cooperativo e demais metodologias colaborativas, apontando trilhas em que podemos estender e segurar as mãos de quem encontramos pelo caminho, me fazendo acreditar em um outro mundo possível, em que todas e todos possam VenSer juntos, pois, se o importante é competir, o fundamental é cooperar.

Gratidão aos meus amigos e amigas de caminhada e de resistência no ambiente escolar, pois, sem a confiança e o compromisso ético de todos vocês, não seria possível iniciar, implementar e continuar pelos caminhos dolorosos de transformação das possibilidades de convivência na escola. Gratidão por esperançarem comigo.

Ao Mestre Paulo Freire, de onde minha visão de mundo ganha força e sentido, em um movimento dialógico e respeitoso, que cresce à medida em que me reconheço como gente no mundo, e a medida em que reconheço o outro no mundo. Ensinar exige compromisso e ética e, é por esse caminho que escolho continuar minha viagem, um freireano amoroso e gentil, mas com a firmeza e seriedade de que um educador consciente precisa ter.

RESUMO

A presente pesquisa, desenvolvida no âmbito do Programa de Pós- Graduação Profissional em Educação da Universidade Federal de São Carlos, na linha de pesquisa Processos educativos – Linguagens, Currículo e Tecnologias, centrou suas reflexões e análises sobre a implementação do Modelo Dialógico de Convivência (MDC) no contexto escolar e a concepção da Cultura de Paz. O objetivo geral da pesquisa buscou compreender como a implementação deste modelo pode influenciar e colaborar na construção de um ambiente sócio afetivo mais ético. Participaram desta pesquisa profissionais de diferentes áreas de atuação no contexto de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental de uma cidade do interior do Estado de São Paulo que atende crianças dos anos iniciais e estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Foi utilizado o método de pesquisa qualitativa e abordagem comunicativa referenciada em Flecha, Gómez e Puigvert (2001). A rigorosidade da pesquisa, as produções e as análises de dados foram referenciadas em Deslandes (1994, 2007) e Gil (2008). Dessa forma, essa pesquisa pôde contribuir, oportunizando a percepção da práxis escolar, pautada no MDC e na concepção da Cultura de Paz e assim possibilitar mudanças de rotas e caminhos a serem seguidos. Como resultados, o Grupo Comunicativo possibilitou avaliar o MDC durante sua execução, além de fortalecer os vínculos entre os agentes envolvidos que por meio das abordagens dialógica/comunicativa e colaborativa, otimizando o funcionamento do MDC às necessidades estruturais e pedagógicas, apontando para uma significativa melhora no clima escolar, bem como na redução das situações de conflitos e violências. Acreditamos que possíveis caminhos para potencializar a implementação de um MDC precisa passar pelo processo de formação dos sujeitos envolvidos no sentido de sensibilizar para um maior comprometimento, outro ponto crucial, é que a participação da comunidade escolar é um fator que precisa ser fortalecido.

Palavras-chave: atuação educativa de êxito, MDC; cultura de paz; prevenção de violência.

RESUMEN

Esta investigación, desarrollada en el marco del Programa Profesional de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de São Carlos, dentro de la línea de investigación Procesos Educativos – Lenguas, Currículo y Tecnologías, centró sus reflexiones y análisis en la implementación del Modelo Dialógico de Convivencia (MDC) en el contexto escolar y el concepto de Cultura de Paz. El objetivo general de la investigación fue comprender cómo la implementación de este modelo puede influir y contribuir a la construcción de un entorno socioafectivo más ético. Profesionales de diferentes áreas de especialización participaron en esta investigación en el contexto de una Escuela Primaria Municipal en una ciudad del interior del Estado de São Paulo, que atiende a niños de educación infantil y a estudiantes de Educación para Jóvenes y Adultos (EJA). Se utilizó el método de investigación cualitativa y el enfoque comunicativo referenciados en Flecha, Gómez y Puigvert (2001). El rigor de la investigación, la producción y el análisis de datos fueron referenciados en Deslandes (1994, 2007) y Gil (2008). Esta investigación contribuyó a comprender la praxis escolar, guiada por el MDC (Comunicación y Desarrollo Modernos) y el concepto de Cultura de Paz, permitiendo así cambios en las estrategias a seguir. El Grupo Comunicativo posibilitó la evaluación del MDC durante su implementación, fortaleciendo los vínculos entre los participantes. Mediante enfoques dialógicos, comunicativos y colaborativos, se optimizó el funcionamiento del MDC según las necesidades estructurales y pedagógicas, lo que se tradujo en una mejora significativa del clima escolar y una reducción de los conflictos y la violencia. Consideramos que para mejorar la implementación del MDC es necesario capacitar a las personas involucradas, sensibilizándolas para un mayor compromiso, otro punto crucial, es que la participación de la comunidad escolar es un factor que necesita fortalecerse.

Palabras clave: desempeño educativo exitoso, MDC; cultura de paz; prevención de la violencia.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- A relação da Violência Global e Local, com a Violência Escolar.....	47
Figura 2- Informações básicas do curso.....	101
Figura 3 - Organograma de funcionamento do recreio período manhã	152

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
AEEs	Atuações Educativas de Êxito
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CREA	Centro de Pesquisa em Excelência para Todos
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMEF	Escola Municipal de Ensino Fundamental
FAPESP	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo
GC	Grupo Comunicativo
GEPEM	Grupo de Educação e Pesquisa em Educação Moral
GPPAZ	Grupo de Pesquisa e Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
IPDH	Índice de Potencial de Desenvolvimento Humano
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDC	Modelo Dialógico de Convivência
NEP	Núcleo de Educação para a Paz
NEV	Núcleo de Estudos da Violência
NIASE	Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa
OMS	Organização Mundial da Saúde
PeNSE	Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar
PNE	Plano Nacional de Educação
PRP	Projeto de Recuperação Paralela
SINAN	Sistema de Informação de Agravos de Notificação
TDC	Trabalho Docente Coletivo
UDEM	Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
UFABC	Universidade Federal do ABC
UFSCar	Universidade Federal de São Carlos
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos

UNIVESP Universidade Virtual do Estado de São Paulo

USP Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

1 PERCURSO ACADÊMICO.....	13
2 INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA.....	17
3 A VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO REFLEXO DA VIOLÊNCIA GLOBAL.....	23
3.1 REFLEXOS GLOBAIS.....	23
3.2 REFLEXOS NA AMÉRICA LATINA.....	28
3.3 REFLEXOS NO BRASIL.....	31
3.4 REFLEXOS NA ESCOLA.....	38
4 CONCEITOS CHAVE PARA COMPREENDER A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA E A CULTURA DA PAZ NA ESCOLA.....	48
4.1 A INDISCIPLINA.....	49
4.2 O CONFLITO.....	53
4.3 A VIOLÊNCIA.....	59
4.4 O BULLYING.....	62
5. AS ALTERNATIVAS DIALÓGICAS COMO POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO.....	68
5.1. A CULTURA DE PAZ E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ.....	71
5.2. A PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO.....	80
5.3. O MODELO DIALÓGICO DE CONVIVÊNCIA.....	84
6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	93
7. ANÁLISE DE DADOS.....	100
7.1. O CAMINHO ATÉ O CURSO DE FORMAÇÃO SOBRE MODELO DIALÓGICO DE CONVIVÊNCIA.....	100
7.2. DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	108
7.3. DO GRUPO COMUNICATIVO.....	142
7.3.1. Da Concepção do Modelo Dialógico de Convivência.....	144
7.3.2. Da Implementação do Modelo Dialógico de Convivência.....	153
8. CONSIDERAÇÕES.....	158
REFERÊNCIAS.....	164

1. PERCURSO ACADÊMICO

O processo de aprendizagem não inicia com a fase de escolarização e nem somente no interior de espaços institucionalizados, tendo em vista que aprendemos desde sempre, inclusive a fazer nossa leitura de mundo, construindo o que somos e o que nos tornaremos à medida em que nos relacionamos com o meio e com os indivíduos que fazem parte de nossa construção social, o que podemos chamar de socialização.

Segundo Paulo Freire (2011, p. 29) “[...] a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele.”

É com nossas vivências que nos tornamos quem somos ou quem seremos, já que nessa medida, somos desde sempre fruto de nossas experiências, de nossas vivências.

Conforme segue, Paulo Freire (2011, p. 29) aponta que,

De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo mas por uma certa forma de “escrevê-lo” ou de “reescreve-lo”, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente.

Seguindo a reflexão acima, o aprendizado do percurso acadêmico não pode estar descolado de nossas experiências, nossas histórias e nesse sentido, contar sobre minha história sempre foi algo que gostei bastante de fazer, sobretudo, talvez, pela clareza que tenho de que essa história é parte do que sou e do que venho me tornando diante de cada nova experiência vivida.

Segundo Freire (2011, p.121):

A leitura de mundo revela, evidentemente, a inteligência do mundo que vem cultural e socialmente se constituindo. Revela também o trabalho individual de cada sujeito no próprio processo de assimilação da inteligência do mundo.

Sou filho de um casal que não teve acesso ao processo de escolarização completo por morarem em área rural e por terem que iniciar sua vida como trabalhadores na roça bem cedo. Tanto meu pai quanto minha mãe estudaram na mesma escola, a única que havia e que à época oferecia somente até a quarta série, nomenclatura utilizada para designar os quatro primeiros anos escolares (crianças de até 10 anos), sendo que se quisessem continuar estudando precisariam prestar o antigo exame de admissão, para daí então serem promovidos à quinta série, mas até mesmo essa possibilidade lhes foi tiradas, pois para continuarem estudando teriam que vir de trem, sozinhos, para a cidade (área urbana). Esse relato é certamente apenas mais um

no universo de exclusão escolar que o Brasil viveu durante grande parte de sua história republicana.

Não cursei a pré-escola, entrando, aos seis anos ingressei diretamente na primeira série, já quase que alfabetizado, era meados de 1984, em uma escola da rede estadual da cidade, escola essa que, anos mais tarde, me receberia como professor efetivo de educação física.

Curvei o ensino “colegial técnico” em Processamento de Dados, em uma escola municipal no município de Ribeirão Preto. Como estudante nesse segmento, senti o prejuízo que tive ao adentrar a universidade, já que somente no primeiro ano desse colegial técnico tivemos as disciplinas convencionais e, sendo assim, não sabia nem o que era o “mito da caverna”¹, tendo em vista que não tive a oportunidade de acessar conhecimentos básicos, porém, fundamentais e inerentes a essa formação.

Ingressei ao curso de Licenciatura Plena em Educação Física (1996-2000) e na graduação não tive muitos professores ao qual me referenciei para ser o educador que me tornei, mas eram bons professores no que se propunham a fazer, sendo em sua grande maioria, com viés tecnicistas e esportivistas, e até por isso, pouco refletimos sobre a prática, o sentido crítico, social e cultural proposto por práticas humanistas da educação, ficando muito no como fazer e quase nada no porquê fazer.

O curso em questão foi em uma universidade privada e a maioria dos estudantes era de uma classe social mais privilegiada que a minha, tendo cursado a educação básica em “boas” escolas particulares e acredito que os professores tinham um pouco de dificuldade em compreender que, algumas pessoas ali, precisavam trabalhar o dia todo para custear seus estudos. No meu caso, como metalúrgico e trabalhando 8 horas em serviço pesado, recebendo um salário que mal dava o valor da mensalidade do curso.

É preciso complementar que, além da dificuldade de acesso à Universidade, é complexo permanecer nela, tendo em vista o alto custo econômico e estrutural/cultural que envolve a condição objetiva vivenciada.

Durante o terceiro ano da graduação, tive a oportunidade de me inscrever e iniciar minha caminhada docente na rede estadual de São Paulo como professor eventual, onde, algum tempo depois, me efetivei como professor de educação física por meio de concurso público (1998-2019).

Em 2007 fui convidado a trabalhar em um centro social da rede Marista (2007-2017), em Ribeirão Preto, e considero que a experiência que vivenciei nesse espaço,

¹ Mito da Caverna é uma alegoria retirada da obra “A República”, de Platão, que fala sobre o conhecimento verdadeiro e o governo político.

me transformou como educador, mas, principalmente, como pessoa e cidadão. Passei, naquele período, pela transição que todos os professores deveriam passar, superei o ato de professorar minhas “certezas” e, conhecendo Paulo Freire “vivo”, me tornei um EDUCADOR.

Minha experiência no centro social possibilitou trocas com professores/educadores, colegas meus de trabalho, que me ensinaram muito durante minha trajetória, que me apresentaram Paulo Freire, Rubem Alves, Darcy Ribeiro, Milton Santos e tantos outros. Conheci a Pedagogia da Cooperação; a Pedagogia dos Direitos humanos; a Educação para a paz; a Mediação de Conflitos como estratégia pedagógica, não como projetos estanques e alienados, mas que transversavam todos os processos e todas as relações.

Entre 2011 e 2012, cursei uma especialização em “Ética, Valores e Cidadania na Escola”, ofertado pela USP/Univesp, cujo título do meu trabalho final foi “O caminho para a paz nas escolas e das escolas para a vida”. Este curso possibilitou que eu pesquisasse a formação de professores na escola a qual atuava à época, e a compreensão que os professores tinham sobre Educação para a Paz e Pedagogia da Cooperação, em relação a qualidade de suas práticas e dificuldades pedagógicas.

Cursei minha segunda graduação em Pedagogia, concluindo em 2016 em um curso de complementação pedagógica de curta duração, que convenhamos, de qualidade duvidosa, porém, esse me habilitou a atuar na coordenação pedagógica e também na direção escolar.

Em 2017, ingressei, por meio de concurso público, à rede municipal de educação de Ribeirão Preto, como professor de educação física, onde leciono até os dias de hoje.

Todas as minhas experiências “escolares” se deram e ainda se dão na periferia, em regiões que apresentam consideráveis níveis de vulnerabilidade social, já tendo experimentado, como educador, todos os níveis de escolarização, desde a educação infantil, passando pelos anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio e EJA, estando, desde 2002, trabalhando como educador nessa comunidade em que me encontro atualmente, mesmo território em que resido.

Finalmente, em 2023, me inscrevi e ingressei no programa de pós-graduação profissional em educação, Mestrado Profissional ofertado pela UFSCar - Universidade Federal de São Carlos e, dessa forma, vislumbrei a oportunidade em continuar pesquisando/aprendendo mais sobre a temática em questão, que considero relevante e complementar a toda trajetória descrita e vivida até aqui.

Hoje, os passos que conduzem minha visão de mundo, são baseados na pedagogia crítica, tendo como referência principal Paulo Freire, mas dialogando com alguns outros também. Minha linha de atuação é o da Pedagogia da Cooperação, que

é uma vertente sob o “guarda-chuvas” da Educação para a Paz, onde lanço mão de vários dispositivos, coerentes com esta prática/visão de mundo, como meio de contribuir com o desenvolvimento integral dos educandos e educandas. Além disso, considero os conflitos como oportunidade de aprendizagem e que a pedagogia dos conflitos é parte fundamental nisso tudo.

Essas oportunidades vivenciadas durante meu “roteiro existencial” me complementam diariamente e, por consequência, complementam a existência de todas as pessoas que, de alguma forma, convivem e compartilham também de suas existências comigo.

Considero que ao falarmos de percurso acadêmico, falamos de educação integral, onde todos os saberes são importantes, sejam eles saberes escolares ou saberes fruto dos processos humano, social e cultural. E, rememorando minha trajetória de vida, não foi difícil compreender as escolhas que fiz como sujeito integral que sou, e nem minha opção progressista de conceber o mundo.

Reconhecer as injustiças sociais e, sobretudo, me reconhecer como sujeito disposto a não naturalizar nenhuma manifestação de injustiça, faz com que eu sinta ter escolhido o caminho certo na bifurcação da vida.

Outro ponto importante foi a percepção de que precisava reaprender a interpretar os desafios e obstáculos que surgiam, compreendendo para além do que estava visível, era preciso aprender a identificar os fatores produtores de situações como as geradoras de conflitos e violências no ambiente escolar, bem como, as alternativas aos modelos ultrapassados para lidar com tais desafios.

Mas como nenhuma intenção poder ser neutra, ou despretensiosa, a narrativa apresentada sobre o percurso acadêmico deste pesquisador vem para afirmar e legitimar os valores presentes nesta pesquisa, valores estes que se assentam na necessidade de colaboração com a construção de uma sociedade mais justa e menos violenta, e ainda, na possibilidade de ter a escola como força motriz desta transformação.

2. INTRODUÇÃO/JUSTIFICATIVA

Segundo Deslandes (2007, p. 31), “um projeto de pesquisa constitui a síntese de múltiplos esforços intelectuais que se contrapõem e se complementam”. A autora resume em poucas palavras o que representa um projeto de pesquisa, tendo em vista que uma pesquisa se constrói por meio de atravessamentos no olhar do pesquisador, oportunizando e estimulando a criatividade na construção de seu projeto, sendo assim, como investigador, precisa buscar diversos outros olhares que referenciem e embasem sua perspectiva sobre determinado objeto a ser pesquisado, estudado e compreendido. Essa perspectiva necessariamente precisa passar pelo contraditório, pela diversidade e pelas diferenças para, assim, conseguir ter uma visão mais ampla e crítica sobre o que está sendo investigado.

Ainda em Deslandes (2007, p. 31), “Um projeto é fruto de um trabalho vivo de um pesquisador”. O projeto é, assim, construído artesanalmente, resultado do trabalho intelectual do pesquisador, portanto, um artefato (Deslandes, 2007).

A analogia acima é bem interessante, tendo em vista que artefato remete a artesanato, algo construído pelas próprias mãos, apontando em direção à coerência necessária a que um projeto crítico e reflexivo se propõe, sobre a importância da construção de ideias autorais e autônomas, que se distanciem da simples e arriscada tarefa de tornar uma pesquisa algo puramente descritiva/tecnicista.

Nesta direção, uma boa pesquisa não deve se iniciar sem que haja um propósito de responder a alguma questão legítima da sociedade, sem que seja fruto de uma problemática, que durante a fase de exploração, tenha sido identificada como relevante e que se tenha como um objeto concreto e dotado de objetivos claros e de sentido para o pesquisador.

Deslandes (2007, p. 32), ao citar Mills (1972), afirma que, “os pensadores mais admiráveis não separam seus trabalhos de suas vidas”. Com isso, a presente pesquisa propôs uma estrutura de intervenção no contexto da Aprendizagem Dialógica, contribuindo com a implementação do Modelo Dialógico Convivência (MDC), possibilitando a ampliação dos olhares dos profissionais que atuam no ambiente escolar, proposta essa que visou contemplar desde a equipe docente, perpassando pelos profissionais administrativos, da cozinha, da limpeza, os agentes de organização escolar, dentre outros sujeitos da comunidade escolar que vieram a se propor a participar.

Segundo Carvalho *et al.*, (2022, p. 4):

Orientada pelo conceito de Aprendizagem Dialógica (FLECHA, 1997)², a escola passa a ser espaço de construção e de reconstrução de aprendizagens, de valores como solidariedade, respeito pelos direitos humanos, igualdade de oportunidades e luta contra todo e qualquer tipo de discriminação. É a escolha político pedagógica da escola, com participação ativa da comunidade, estudantes, familiares, educadores e funcionários em todos os espaços da escola, em prol das máximas aprendizagens e do convívio respeitoso.

O MDC é uma alternativa aos modelos tradicionais escolásticos que trazem em suas bases, estratégias que já se mostraram ineficientes na tentativa de apresentar respostas coerentes com a não violência e com os princípios democráticos de desenvolvimento da autonomia.

Existem modelos que têm por objetivo o enfrentamento aos desafios de convivência, como ao exemplo do Modelo Disciplinar, que Segundo CREA (2017), é o mais utilizado desde a revolução industrial, talvez, com objetivos de condicionar o futuro trabalhador às relações de trabalho e ao controle social, este modelo, encontra sustentação em ações autoritárias e punitivas com intuito unicamente de coibir tais situações, sem maiores preocupações educativas de conscientização ou de compreensão da cidadania.

Outro modelo é o Mediador, que embora seja um avanço em relação ao disciplinar, ainda centra suas intervenções em estratégias pensadas e elaboradas a partir de algumas figuras centralizadas, imbuídas dessas atribuições, agindo a partir do momento em que os conflitos ou violências emergem, demonstrando comprometimento com a conscientização dos sujeitos, porém, com regras e consequências que nem sempre fazem sentido aos envolvidos (CREA, 2017), mas que os condicionam, causando em certas situações um efeito rebote.

O Modelo Dialógico de Convivência, por sua vez, propõe por meio de uma estrutura dialógica-comunicativa, uma construção desde suas bases filosóficas, colaborativa, que envolve o maior número de sujeitos possíveis e isso inclui às famílias e os próprios estudantes.

No MDC, o objetivo é contribuir para a compreensão dos fatores e variáveis que acabam resultando em situações conflituosas e violentas, se pautando na prevenção destas ao propor ações educativas que levem à transformação vivencial dos participantes.

Neste modelo ainda, quando os desafios afloram, as estratégias utilizadas são àquelas elaboradas nas comissões mistas, como são denominados os espaços de participação, segundo CREA (2017), envolvendo os sujeitos da comunidade escolar e

² FLECHA, R. Compartiendo palabras: el aprendizaje de las personas adultas através del diálogo. Barcelona: Editorial Paidós, 1997.

educativa na busca por soluções, inspiradas em evidências científicas e em práticas coerentes com a Cultura de Paz e com os preceitos democráticos de convivência, reduzindo os equívocos consequentes do senso comum.

Nesse sentido, a perspectiva das práticas reflexivas afirma que os professores devem exercer juntamente com outras pessoas o papel de agentes transformadores das práticas escolares e na formação de novas lideranças para que, se acaso algumas das lideranças saiam da escola, tais transformações não se extingam (Zeichner, 2008).

A intenção foi a de colaborar com a elaboração e concepção de uma escola reflexiva e colaborativa, contribuindo, desta forma, para que seus integrantes a percebesse de forma coletiva e integral, vislumbrando a possibilidade de alinhar ideais de forma coerente, inclusive para colaborar na construção da proposta do projeto político pedagógico, se distanciando cada vez mais de práticas alienadas e reprodutoras, dando lugar a um espaço educativo e que contribua com a formação de sujeitos mais críticos e reflexivos de suas práticas e de suas responsabilidades sociais.

Para Hargreaves (2002, p. 157), “Como as mudanças estruturais afetam a escola inteira, elas exigem apoio e ação coletivos.”

Para compreender o fenômeno dos conflitos e das condições que os cercam, precisamos compreender que diante aos processos de violências são necessários os processos que estudam e que compreendam que uma Cultura de Paz se faz extremamente necessária, já que os estudos de paz buscam entender os motivos que levam aos conflitos e as violências e que alguns conceitos precisam ser melhor compreendidos para que somente a partir disso seja possível intervir de forma não violenta.

Paz não é a ausência de violência, mas a presença de condições como respeito à dignidade humana, combate à fome, a miséria, o respeito aos direitos fundamentais, que possibilitem uma condição de vida e de convivência mais humanizada e menos desigual (Callado, 2004). Entende-se por Cultura de Paz como o guarda-chuva e que a educação para a paz é uma das pontas desse guarda-chuva, e é justamente a Educação para a Paz que irá contribuir para uma transformação, ao ponto de alcançar a Cultura de Paz (Salles Filho, 2016).

Quanto aos conflitos, Jares (1991)³ *apud* Callado (2004, p. 23) afirma que: “O conflito caracteriza-se por ser um tipo de situação em que as pessoas ou grupos sociais procuram ou preservam metas opostas, afirmam valores antagônicos ou têm interesses divergentes.”

³ JARES, X.R. Educación para la paz: su teoría y su práctica. Ed. Popular. Madri, 1991.

Mais uma vez, destacamos a importância da compreensão científica dos conflitos e sobre o risco de ao senso comum se perder a oportunidade de transformá-lo. Para Lederach (1984)⁴ *apud* Callado (2004, p. 25), sobre o conflito afirma que “[...], o conflito é essencialmente um processo natural de toda a sociedade e um fenômeno necessário para a vida humana, que pode ser um fator positivo nas mudanças e nas relações, ou destrutivo, segundo a maneira de regulá-lo.”

Complementando, Salles Filho (2016, p. 262), ao citar Rayo (2004)⁵, afirma que “[...], como consequência, que a práxis da Educação para a Paz está em entender e aprender a enfrentar conflitos de modo que sua mediação e sua resolução sejam processos pedagógicos e de crescimento dos pares.”

A escola possui um papel fundamental no que diz respeito à construção e a vivência dos processos de cidadania e de compreensão de mundo de forma crítica, que contribua com a ampliação da autonomia cidadã dentro de uma concepção participativa e democrática, conscientizando e conscientizando-se (Freire, 2021).

Sendo assim, nesta pesquisa, apresentamos as possibilidades reais de melhora qualitativa nas ações pedagógicas/educativas desenvolvidas por todo o núcleo da comunidade escolar e educativa por meio da implementação do MDC (Modelo Dialógico de Convivência) propondo, assim, a construção coletiva e cooperativa de um ambiente em que as interações passem a ser pensadas de forma mais comunicativa-dialógica e que as relações de poder possam ser superadas por visões de mundo mais amorosas, éticas, cooperativas e solidárias.

Assim, nos esforçamos em analisar como o MDC pode influenciar na prevenção de violência na escola. Para isso, os professores/as voluntários participantes desta pesquisa passaram por um curso de formação de 30 horas, oferecido pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE), sobre o MDC para, posteriormente, refletirem sobre sua implementação.

Para compreender a temática e sustentar as análises realizadas, esta dissertação aborda as seguintes questões: iniciamos com uma discussão geral do contexto global e regional que, de nossa perspectiva, influencia diretamente o cotidiano escolar e as relações comunitárias, em seguida, apresentamos conceitos como o de indisciplina, conflito, violência e bullying.

Os conceitos supracitados complementam o objetivo central desta pesquisa, sendo, o de compreender como a implementação deste modelo pode influenciar e colaborar na construção de um ambiente socioafetivo ético. Tendo ainda, como

⁴ LEDERACH, J.P. Educar para la paz. Ed. Fontamara. Barcelona, 1984.

⁵ RAYO, J.T. Educação em direitos humanos: rumo a uma perspectiva global. Tradução: Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004. 247 p.

objetivos secundários/específicos os seguintes: Colaborar com o letramento em Cultura de Paz e seus conceitos chave; compreender a percepção de todos os profissionais educativos da unidade escolar em relação às diversas manifestações de violências presentes na escola; identificar e analisar os desafios e potencialidades para a implementação do MDC pelo corpo docente e demais profissionais na unidade escolar.

Propusemos, ainda, diferentes pedagogias que se dedicam ao estudo e às práticas educativas que dialogam com a prevenção de violência, tais como, a Cultura de Paz e a Educação para a Paz; a Pedagogia da Cooperação; e com destaque para o Modelo Dialógico de Convivência. Por fim, apresentamos o desenvolvimento da pesquisa, seus aspectos metodológicos e nossos ensaios analíticos.

É sempre importante destacar que em uma escola reflexiva, a práxis está constantemente em processo de avaliação e reelaboração, dando sentido e significado de acordo com as demandas e os contextos sócio-históricos vigentes, sendo assim, não há como simplesmente reproduzir essa ou aquela prática de outros lugares, mas sempre há como ressignificar e reconstruir coletiva e colaborativamente essas referências, dando o sentido necessário a cada lugar/tempo.

Conforme afirma Alarcão (2001 a, b e C) *apud* Alarcão (2001, p. 25, grifo do autor)

Tenho designado por escola reflexiva uma "organização (escolar) que continuamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e se confronta com o desenrolar da sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo".

Segundo Carvalho *et al.*, (2022, p. 7):

Para isso a escola promove um diálogo intenso entre todas as pessoas, sobre os estudos realizados, vivenciando o processo democrático deliberativo, chegando-se a um consenso racional por todas as pessoas e em conjunto.

E para que os princípios da Aprendizagem Dialógica se concretizem, a formação pedagógica dialógica é fundamental, lançando mão dos diversos dispositivos pedagógicos e de leituras que contribuam e aprofundam o entendimento sobre o tema, resgatando nos docentes e nos demais profissionais seus lugares de intelectuais estudiosos e preocupados com suas ações educativas, enquanto levam a escola a também ocupar esse lugar (Carvalho, 2022).

Neste estudo, portanto, apresentamos a nossa visão de mundo dialogando a partir dos princípios freireanos e dos preceitos da coaprendizagem, sendo assim, vislumbramos no modelo dialógico de convivência uma possibilidade relevante de

materializar uma realidade escolar menos tensa e mais humanizadora diante de uma cultura escolar ultrapassada que não se mostra capaz de responder às questões contemporâneas de convivência no contexto escolar.

3. A VIOLÊNCIA ESCOLAR COMO REFLEXO DA VIOLÊNCIA GLOBAL

Na presente seção refletimos sobre alguns pontos relevantes que produzem, de forma direta e indireta, violências diversas, procurando contribuir com a compreensão acerca da complexidade presente neste contexto. Edgar Morin (2000) escreve sobre o Global e as relações entre o todo e as partes, ele afirma que “O global é mais que o contexto, é o conjunto das diversas partes ligadas a ele de modo inter-retroativo ou organizacional” (p. 37).

Para Morin (2000):

O todo tem qualidades ou propriedades que não são encontradas nas partes, se estas estiverem isoladas umas das outras, e certas qualidades ou propriedades das partes podem ser inibidas pelas restrições provenientes do todo. (p. 37).

Complementando seu pensamento, Morin (2000, p. 38) afirma que o termo “Complexus” “significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico).” Sendo assim, apresentamos como possibilidades de compreensão dos contextos e das variáveis que envolvem os conflitos e violências, em um roteiro do macro para o micro, questões que, assim como um espelho, produzem seus “reflexos” de violências, sejam a níveis de Estados-Nações, sociedades, comunidades, grupos ou indivíduos.

3.1. REFLEXOS GLOBAIS

Vivemos momentos delicados na esfera mundial pois não é de hoje que as guerras, os massacres e violências diversas, replicam uma sociedade cada vez mais complexa e indiferente, distanciada das possibilidades de construções coletivas que levem em consideração o respeito às diferenças e aos valores e direitos humanos na busca por uma sociedade mais justa e construtora de possibilidades de paz e não violência.

Rosa (2016, p. 102) ao citar Blanco⁶, afirma que:

[...] o método institucional de construir a paz acabou por pós colonizá-la, sem aventar a possibilidade de construção de um diálogo compreensivo mais profundo a respeito das causas do conflito e de uma possível solução local. Entendemos que a ocidentalização

⁶ BLANCO, R. Pós Colonizar a Paz?: Em Busca de uma Perspectiva. Revista Universitas: Relações Internacionais, v. 8, n. 1, p. 1-25, 2010.

proposta no arcabouço das estruturas das missões de paz rechaçou, desde a sua gênese, as tecnologias sociais locais de resolução de conflito, construídas pelos povos.

O planeta se encontra mais uma vez sob os “dedos nervosos” de lideranças mundiais que, aparentemente, pouco tem de intenções não bélicas e, sobre isso, temos em grande evidência a guerra entre Rússia e Ucrânia, além do massacre instaurado por Israel contra o povo da Palestina, que estão em curso no decorrer da escrita da presente pesquisa.

Quanto a essa última, citada acima, não é de hoje que a violência desperta por lá como argumento prioritário, como já destacava Gentili (2016, p. 36), há quase dez anos atrás: “A Palestina vive um genocídio, diante da indiferença e da cumplicidade das nações mais capitalistas do planeta. Não há mais palavras para descrever o horror. Não há palavras.”

A questão é que as guerras aparentemente são utilizadas como “argumentos pertinentes” à produção de violência sob interesses escusos, ao exemplo que ao final da Guerra Fria, o que se viu não foi a instauração de um período de paz (Guimarães, 2011). Sobre isso, Guimarães (2011, p. 17), ao referenciar Hobsbawn (1996)⁷, afirmou que “[...] os anos que se seguiram a 1989 viram mais operações militares do que qualquer um pode lembrar, embora nem todas elas fossem oficialmente classificadas como guerras.”

Tantas outras guerras e massacres ocorrem nesse exato momento em países e territórios mais periféricos, mais ao sul global, e que por certo, não dispõem do mesmo interesse dos meios de comunicação de massa, já que não são tão alardeadas como às citadas anteriormente, tendo, aparentemente, menos importância do que as primeiras do ponto de vista e dos olhares das elites globais que, ao que parece, decidem o que é, e o que não é guerra/violência, o que por sua vez acaba agravando os conflitos.

Sobre isso, Gentili (2016, p. 42) cita que:

As nações mais ricas e poderosas costumam reagir com um cinismo descarado diante desses fatos. O lamento acerca dos efeitos colaterais da violência não esconde o fato de que os cinco membros permanentes do Conselho de Segurança das Nações Unidas (Estados Unidos, China, Rússia, França e o Reino Unido) são nada menos do que os que produzem cerca de 90% das armas que hoje circulam pelo planeta.

⁷ HOBBSAWN, E. Era dos extremos: o breve século XX, 1914-1991. Tradução de Marcos Santarrita. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

Essas mesmas elites são detentoras dos grandes conglomerados econômicos que controlam o mercado neoliberal e isso inclui, em tempos atuais, as chamadas “Big Techs”, que nada mais são que grandes grupos econômicos com incidência no mundo das tecnologias digitais e que, neste exato momento, estão aportando outros grupos de mídia convencionais aos seus negócios e, assim, dominando em grande escala o acesso às informações, tendo grande influência na formação do pensamento social, buscando a legitimação de suas ações perversas, convencendo as pessoas de que tais perversidades são necessárias ao “progresso” e a tão almejada ascensão social. Talvez isso seja o que Milton Santos⁸, importante referência na geografia humana, chamaria de “psicoesfera ou psicofera”. Sobre isso, Santos (2006, p. 172) afirma que:

A psicofera, reino das ideias, crenças, paixões e lugar da produção de um sentido, também faz parte desse meio ambiente, desse entorno da vida, fornecendo regras à racionalidade ou estimulando o imaginário.

Continuando essa reflexão, Stuart Hall⁹, importante intelectual e referência como sociólogo nos estudos culturais, ao tratar de como são construídas as narrativas sobre a cultura nacional, ou melhor, do pensamento hegemônico nacional, aborda cinco elementos principais, dos quais destacamos dois:

Segundo Hall (2011, p. 52):

[...] há a narrativa da nação, tal como é contada e recontada nas histórias e nas literaturas nacionais, na mídia e na cultura popular. Essas fornecem uma série de histórias, imagens, panoramas, cenários, eventos históricos, símbolos e rituais nacionais que simbolizam ou representam as experiências partilhadas, as perdas, os triunfos e os desastres que dão sentido à nação. [...] Ela dá significado e importância à nossa monótona existência, conectando nossas vidas cotidianas com um destino nacional que preexiste a nós e continua existindo após a nossa morte.

Ainda para o mesmo autor (2011, p. 54, grifo do autor), outra estratégia discursiva é:

⁸ Milton Almeida dos Santos (1926-2001), nasceu em Brotas de Macaúba, na Bahia e foi um grande geógrafo e referência na elaboração e divulgação da geografia humana, escreveu várias obras de referência tais como: “A natureza do espaço”, “O espaço dividido”, “Por uma geografia nova”, “Por uma outra globalização”, dentre tantas outras, sendo um dos maiores intelectuais do Brasil no século XX, foi um dos grandes nomes da renovação da geografia no Brasil ocorrida na década de 1970.

⁹ Stuart Hall (1932-2014), nasceu em Kingston, Jamaica, e viveu e atuou no Reino Unido a partir de 1951, onde foi professor da Open University da Inglaterra, e um dos fundadores do Centro de Estudos Culturais Contemporâneos, da Universidade de Birmingham.

[...] constituída por aquilo que Hobsbawm e Ranger¹⁰ chamam de invenção da tradição: “Tradição que parecem ou alegam ser antigas são muitas vezes de origem bastante recentes e algumas vezes inventadas... Tradição inventada significa um conjunto de práticas..., de natureza ritual ou simbólica, que buscam inculcar certos valores e normas de comportamento [...]”.

Milton Santos, ao falar da globalização, a chamava de “Globalitarismo”, em alusão aos movimentos políticos totalitários que provocaram muitas perversidades na história da humanidade, tais como o “Nazismo”, o “Fascismo” e tantos outros “ismos” como ele próprio cita.

Santos (2004) afirmava que, na globalização, o homem deveria ser o centro do mundo, mas no Globalitarismo, o homem não é o centro do mundo, mas o dinheiro em seu estado puro é o centro do mundo em decorrência da geopolítica que se instalou, proposta pelos economistas e imposta pela mídia.

Se já não se apresentasse como grave e extremamente preocupante, o contexto de imposição cultural da ordem neoliberal com impactos significativos no ordenamento socioeconômico dos países em desenvolvimento, agora, após as eleições estadunidenses de 2024, até mesmo essa ordem mundial vem sendo contestada, tendo em vista que, o presidente eleito por lá, vem adotando políticas de governo com intuito de impor sem nenhum constrangimento, seus valores imperialistas, ampliando o protecionismo mesquinho que outrora já existia, porém, afetando até mesmo países aliados desenvolvidos, como os europeus e o Canadá.

As posições do presidente estadunidense, sendo considerada por alguns como retórica, vem levando analistas a especularem sobre o início de uma nova era de imperialismo no mundo (Braun, 2025).

O imperialismo histórico imposto violentamente pelos Estados Unidos sobre países do sul global, hegemonicamente sempre contou com o apoio direto, ou com a omissão dos meios de comunicação do próprio país norte-americano, mas também, dos países afetados cujo interesses econômicos, se afinavam em milhares de bilhões de dólares, em lucros e dividendos entre as elites bilaterais, ao alto custo da miséria, da exploração e da alienação do povo, por meio do controle sobre as instituições democráticas de Estado, que, acabam sendo determinantes na manipulação da opinião pública e no aumento exponencial de todo tipo de violência, seja ela direta, estrutural ou cultural.

Ao exemplo disso, foi o apoio dado às ditaduras civis/militares em grande parte dos países latino-americanos, como no caso do golpe de 1964 no Brasil que, com o

¹⁰ HOBBSBAWUM, E; RANGER, T. (orgs) The invention of tradition. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

pretexto de “luta pela liberdade” e contra o “comunismo”, conseguiu o apoio de parte da população brasileira, sobretudo, das elites conservadoras, e que custou 21 anos de prejuízos nas vivências democráticas no país, além de, muitos mortos e desaparecidos, durando até 1985.

Segundo Gentili (2002, p. 117):

Na América Latina, afirma Perry Anderson, “a democracia capitalista estável é construída sobre a derrota e não sobre a vitória das classes populares”. Nenhuma evidência empírica nos demonstra que as ditaduras latino-americanas não tenham alcançado suas metas básicas (ainda com os matizes próprios de cada caso).

Nesse sentido, é importante destacar que a influência, por vezes ruim e tendenciosa, dos detentores do monopólio da informação, que a serviço e financiados pelo capital do norte global, levam milhões de pessoas a pensar suas existências, cada vez menos, dentro de uma concepção coletiva de construção de uma identidade cultural local e, cada vez mais, a se ver como parte de uma única sociedade global, ditada e imposta como nova ordem, fundada na lógica ocidentalizada de sociedade.

Conforme Tomaz Tadeu da Silva (2002, p. 17):

Essas novas formas de constituição da identidade pessoal e social partem de uma compreensão muito precisa do papel da chamada cultura de massa. Nessa compreensão, os chamados meios de comunicação não são vistos propriamente como meios de “comunicação” ou como meios de representação da realidade, mas como meios de fabricação da representação e de envolvimento afetivo do/a “espectador/a” e do/a “consumidor/a”.

A cultura de massa, por ser a representação da cultura hegemônica, aniquila as culturas locais, caracterizando uma violência cultural. Complementando este pensamento, Pureza (2009, p. 17) afirma que para Galtung, “A violência cultural, atuando através de mecanismos de interiorização, faz com que as violências direta e estrutural pareçam corretas ou que, pelo menos, não pareçam erradas.”

Galtung (1971, p. 91), afirma que, “Só um imperialismo imperfeito e amador necessita de armas; o imperialismo profissional baseia-se na violência estrutural [...]”, e acreditamos que podemos acrescentar a violência cultural a este cenário. Nesta afirmação, Galtung sinaliza para a intencionalidade perversa do neoliberalismo, no uso da estrutura em seu favor, não para produzir violência, mas para perpetuar a estrutura hegemônica de poder, mesmo que, ao custo de muita violência como consequência do recuo civilizatório e democrático.

As violências produzidas a nível Global descritas nesta subseção, certamente produzem reflexos de violências que se desembocam no interior das escolas brasileiras,

tendo em vista que, os danos da violência estrutural e cultural, provocados pelas características do próprio imperialismo, são variáveis importantes a serem consideradas para compreender os desafios de convivência presentes na escola.

A violência direta nas escolas pode ser um sintoma, talvez, da falta de pertencimento, por um lado, causado pelo próprio processo de massificação que engole as construções sociais e comunitárias, como consequência da violência cultural e, por outro, das condições de precarização presente na estrutura de funcionamento e organização da própria escola, que não leva em consideração as características e necessidades reais do contexto da comunidade, desencadeando um efeito cascata em estudantes, docentes e demais funcionários da escola, além das famílias, resultado da violência estrutural.

Neste sentido, os Estudos de Paz, como concebido por Galtung, se faz necessário, pois o conceito de Paz Positiva, presente nestes estudos, pressupõe justamente trazer a luz à violência estrutural e cultural, e desta forma poder enfrentá-las conscientemente, sendo este, o papel central da Educação para a Paz, portanto, como afirma Pureza (2009), os Estudos de Paz, por definição, são ativamente anti-imperialistas e necessário à transição de uma cultura de violência, para uma cultura de paz.

3.2. REFLEXOS NA AMÉRICA LATINA

Precisamos novamente, voltar nossos olhares, buscando perceber nossas origens, nossas histórias, nossos problemas que, por certo, são peculiares e, para assim, pensar nossas estratégias e soluções.

Segundo Rosa (2016, p.102):

[...] o investimento em “operações de paz” não militarizadas, voltadas para os mecanismos de interpretação dos conflitos a partir de bases da compreensão da intersubjetividade dos atores envolvidos, pode ser um importante instrumento de promoção de soluções negociadas com atores locais e um caminho mais seguro para a efetiva construção da paz.

Para o Centro Internacional de Investigação e Informação para a Paz; Universidade para a Paz das Nações Unidas (2002, p. 22), “A violência social na América Latina foi considerada um dos principais obstáculos para a obtenção de um melhor nível de qualidade de vida.”

Embora a citação acima seja aceita e respeitada como parte importante das reflexões, ainda assim, vem de uma organização dominada, justamente por agentes

eurocentrados e, cujo espaço de fala e de posição dos países em desenvolvimento, dentre eles, em sua maioria os do sul global, são historicamente dificultados em relação às posições dos países do norte global.

Segundo Soltoski (2024, p. 33), pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Cultura de Paz, Direitos Humanos e Sustentabilidade (GPPAZ-UEPG), “Essa valorização simbólica do Norte e a hierarquia que se encontra associada, possui profundas raízes históricas, especialmente visíveis no contexto do colonialismo na América Latina”. É importante destacar que, embora o colonialismo não seja o foco desta investigação, nos parece relevante para o letramento histórico a compreensão que a partir da assimilação cultural (Ribeiro, 2015) se impõem maneiras e condutas de interação social que, por sua vez, influenciam a estrutura, perfazendo os caminhos das violências culturais e estruturais, desembocando em violências diretas.

Quando “apontamos o dedo” para o termo “norte global” e “sul global”, queremos dizer muito mais do que posições geográficas, mas estamos a dizer sobre as contradições entre o que se dá e não se dá valor, pois o senso comum, influenciado pelas ideias hegemônicas, nos leva sempre a imaginar que o que está ao norte, na Europa ou aqui mesmo no continente americano, em específico nos Estados Unidos, merece mais respeito e aceitação do que o que está inserido no sul global, abaixo da Linha do Equador, e isso é resultado das relações estabelecidas que remetem ao Imperialismo, como citado na subseção anterior.

A seguir, há alguns pontos importantes apontados por Milton Santos e, ao que nos parece, dialogam com a compreensão do contexto em si, ele apresenta a crise urbana das cidades como produto deliberado de um modelo econômico e político e, esse por sua vez, como um produtor violento de violências (Santos, 2004).

Essa crise existe em outros centros urbanos ao redor do mundo, como Nova York e Londres, mas Santos (2004), destaca que essa crise é diferente entre países desenvolvidos e subdesenvolvidos. Sobre isso, o autor afirma que, nos países desenvolvidos, há uma dispersão maior das acomodações, enquanto que nos países em desenvolvimento, os elementos de vida da sociedade se concentram em certos pontos privilegiados.

Esta passagem explica um pouco sobre as dicotomias e desigualdades existentes em termos socioeconômicos, educacionais e de impacto em qualidade de vida, ao exemplo das regiões sul e sudeste do Brasil, mais abastadas e as regiões norte e nordeste do país, cuja as misérias e indignidades são produzidas em larga escala. Santos (2004) se refere à altíssima densidade demográfica que, inclusive, inviabiliza o próprio Estado (ao menos nos discursos neoliberais), como provedor de bem-estar social.

Sobre isso, Santos (2004) alerta que a miséria, a fome, a sede e o sonho de ter uma vida melhor provocam uma migração das populações de regiões desamparadas pelo Estado, como as populações rurais e do norte-nordeste brasileiro que, em meados do século XX, vieram em massa para as cidades, geralmente para as regiões sul e sudeste do Brasil (êxodo rural) que não possuíam estrutura e pretensão de acomodar e absorver de forma digna essa população, relegando a mesma aos barrancos e às favelas, bem distante dos centros das cidades. Como diria Eduardo Galeano (2005, p. 6): “O desenvolvimento desenvolve a desigualdade.”

Dessas migrações, os grandes centros do dinheiro, as elites, se beneficiaram e muito, sempre a base do desespero provocado pela constante miséria, se aproveitando de mão de obra barata e prontas a serem exploradas em nome desse mesmo desenvolvimento.

Segundo Galeano (2005, p. 5):

Para os que concebem a História como uma disputa, o atraso e a miséria da América Latina são o resultado de seu fracasso. Perdemos; outros ganharam. Mas acontece que aqueles que ganharam, ganharam graças ao que nós perdemos: a história do subdesenvolvimento da América Latina integra, como já se disse, a história do desenvolvimento do capitalismo mundial.

Todo esse contexto de violência cultural e estrutural é fator relevante para compreender uma série de violências nas escolas, pois, a baixa qualidade de vida, resultado da violência estrutural, provocada por fatores destacados nesta subseção, bem como, todas as consequências resultantes dela são variáveis que impactam diretamente na qualidade das relações sociais, sobretudo nas famílias, que em muitos casos, não conseguem estabelecer uma relação adequada de convivência com seus filhos e filhas, ou ainda, não conseguem nem sequer prover condições básicas de dignidade humana aos seus.

Conforme Santos (2004), esse é o caso do Brasil onde o modelo econômico e político se baseou na violência, na expropriação legalizada das possibilidades e inclusive de trabalho dos indivíduos que acabavam se submetendo a inúmeras situações por necessidade (Santos, 2004).

Soltoski (2024, p. 35) apresenta sua visão de mundo amorosa, ao que se refere a Sulear, afirmando que:

Sulear propõe uma reavaliação de perspectiva ao destacar o Sul como um local de recursos naturais abundantes, culturas vibrantes e histórias ricas que podem servir de inspiração para a inovação e o progresso. Sulear também pode inspirar práticas mais sustentáveis, respeitosas com o meio ambiente e socialmente justas, aproveitando

as lições e a sabedoria das comunidades que há séculos habitam a América Latina.

Daí a importância em voltar às atenções ao processo de “sulear” como contraponto ao nortear e assim tornar comum, legitimando de vez na linguagem e nas mentes dos sujeitos “vivos” do sul global, da América Latina, inclusive no Brasil, de conceber um mundo e uma sociedade livre e justa para todas e todos.

3.3. REFLEXOS NO BRASIL

No Brasil, vivenciamos nos últimos anos a exaltação de culturas de violências potencializadas pelo grupo político que esteve no poder após o golpe de 2016, chegando ao seu ápice após as eleições de 2018, cujo representante eleito, emplacou sua visão de mundo, neoliberal, armamentista e fomentadora de violências diversas, contribuindo também com o fortalecimento de grupos extremistas, que embora sempre estivessem por aí, encontraram um eco, desta vez, institucionalizado.

O jornalista Getúlio Xavier (2021), em artigo publicado no portal Carta Capital, intitulado “Com Bolsonaro, Brasil vive a maior deterioração de dados sobre a violência da história”, denuncia que, entre 2018 e 2019, primeiro ano do governo em questão, houve uma política deliberada de controle sobre as informações e dados relativos às violências no país, o que sem dúvidas, produziu impactos diretos e significativos na elaboração de políticas públicas condizentes ao contexto.

Segundo Xavier (2021):

O Brasil atingiu a maior deterioração dos dados oficiais sobre violência da história, segundo aponta o Atlas da Violência 2021, produzido pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, o Ipea, e pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

O apagão nos dados oficiais divulgados pelo governo, começou em 2018, atingindo níveis nunca vistos, em 2019, conforme discrepâncias identificadas no comparativo entre os dados divulgados pelo Ministério da Saúde, deste período, e os publicados pelas polícias civis dos Estados (Xavier, 2021).

Para Daniel Cerqueira (2021) *apud* Xavier (2021, n.p.), diretor-presidente do Instituto Jones dos Santos Neves, e um dos autores do Atlas da Violência, ao abordar o tema, afirma que: “Se a gente não tiver um bom termômetro para medir a violência, não teremos um bom termômetro para pensar em diagnósticos e medidas para evitar que novas mortes ocorram no futuro.”

Sob as condições descritas acima, é esperado que um projeto que desmonta as estruturas de levantamentos e análises de dados no país e a compulsividade em manipular os mesmos, traga benefícios políticos e ideológicos a este grupo, pois, ao controlar o que se “sabe”, se controla também a opinião pública, reduzindo a resistência e a formação da consciência crítica por meio da ciência. Em outras palavras, a falta de transparência com a qual são tratados os dados, permitiria, em condições adequadas, a construção de narrativas de que, determinados tipos de violência não existam mais, alterando a percepção real da condição de violência vivida.

Em pesquisa referente à sensação de segurança na escola ou em seu entorno, os estudantes relataram que nem sempre é considerado seguro UNICEF Brasil (2019). Conforme ainda em UNICEF Brasil (2019, p. 22):

A Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE, 2015), do IBGE, focada em estudantes do nono ano do Ensino Fundamental, indicou que 14,8% de estudantes declararam deixar de ir à escola, pelo menos um dia, nos 30 dias anteriores à pesquisa, por não se sentirem seguros no caminho de casa para a escola ou da escola para casa e 9,5% porque não se sentiram seguros no ambiente escolar.

Os dados supracitados, se não fossem divulgados com a transparência necessária, ou ainda, se esses dados, nem sequer existissem por falta de pesquisas, certamente, seria um atraso na elaboração de estratégias para superação dos desafios em questão. Portanto, o que esse grupo político (neoliberal) citado anteriormente representa é um projeto de poder que se impõe por vezes de forma velada, necessitando de espaços que legitimem suas narrativas e intenções no imaginário social de forma sutil e cruel, e as instituições sociais foram espaços fundamentais para ampliar essa doutrinação neoconservadora.

Nesse sentido, é importante compreender o papel das redes sociais, pois, grupos conservadores de extrema direita as utilizam justamente como ponto de encontro e de disseminação de suas ideologias. Essas redes desempenham uma função essencial, talvez como uma nova modalidade de instituição social, seja como local onde os conflitos familiares afloram ou como propagadora de notícias falsas e da própria intolerância aos diferentes na forma de impor seu pensamento com o intuito de disseminar determinada visão de mundo.

Uma das sérias consequências frutos dos contextos destacados acima, ocorreu também com a instituição familiar, uma das mais relevantes na construção da identidade social de um sujeito. Em artigo intitulado “A guerra nas famílias durante as eleições”, a jornalista Carol Scorce, Mestre em Diversidade, Violência e Direitos Humanos pela Universidade Federal do ABC (UFABC), escreve que o clima de intolerância fomentado

pelo então candidato à presidência e seu grupo político atingiu em cheio as famílias, provocando brigas entre parentes, expondo à violência e o desrespeito entre seus membros (Scorce, 2018), fragilizando o vínculo afetivo familiar, tão fundamental ao processo de socialização.

E, por fim, a influência das igrejas sobre o pensamento dos fiéis que as seguem quase que por osmose (Scorce, 2018). As igrejas católicas e evangélicas, esta última de forma mais recente, sempre estiveram presentes em todos os momentos da história brasileira desde a chegada dos portugueses, sendo coniventes e às vezes cúmplices das violências cometidas, inclusive se confundindo com o próprio Estado, chegando a se configurar como bancada no Congresso Nacional, uma das mais influentes e poderosas atualmente.

Complementando a passagem acima, como toda ideia a ser difundida, os ideais de dominação neoconservadores, também necessitam de pontos de apoio para obter sua legitimação, e um dos principais pilares de sustentação dessas ideias são concretizadas na figura manipuladora de seus líderes, sobretudo os neopentecostais. Segundo Elaine Tavares (2024, n.p.) em artigo intitulado “O papel das igrejas neopentecostais na consolidação do ultraconservadorismo”:

No Brasil, esse papel de disseminação da ideologia de um mundo dominado pela religião tem sido das igrejas neopentecostais. Daí a importância de se conhecer a caminhada dessas igrejas para conhecer seus projetos. Não são “loucos” ou “burros”, são pessoas muito inteligentes e articuladas com projeto de poder.

A igreja é uma das instituições sociais das mais relevantes, pois ela incide nas massas por meio da imposição cultural impregnada de preconceitos ideológicos e, sendo assim, tem imenso potencial de formar ou “For-Matar”, as consciências dos indivíduos de acordo com seus interesses, tendo papel fundamental na eleição de Jair Bolsonaro em 2018, como no caso Igreja Universal do Reino de Deus, liderada pelo Bispo Edir Macedo, que construiu um verdadeiro império adquirindo vários canais de televisão e rádio, utilizados como mecanismo de controle e manutenção de sua maneira de conceber o mundo, incidindo também no universo da política eleitoral no país (Tavares, 2024).

As escolas foram atingidas em cheio por todas essas questões, tendo em vista, as violências que decorrem das instituições sociais citadas acima sob influências destes grupos.

Certamente que ao generalizar sempre corremos o risco de cometer injustiças, portanto, abrirei um aparte para abordar um momento em que as igrejas caminharam junto ao povo e contra a violência estatal. Em 1964, quando do golpe civil militar no

Brasil, as igrejas a princípio se mantiveram “neutras”, mas alguns fatos envolvendo a prisão e tortura de religiosos levaram a CNBB (Confederação Nacional dos Bispos do Brasil) a se posicionar oficialmente contra o regime ditatorial violento em curso no país.

A prisão de quatro frades dominicanos, Frei Beto, Frei Fernando, Frei Tito e Frei Ivo, além da prisão e tortura da também religiosa de Ribeirão Preto- SP, chamada Madre Maurina Borges da Silveira, que na ocasião era diretora de um orfanato da cidade, foram sem dúvida um divisor de águas.

A repercussão no caso de Madre Maurina resultou em um posicionamento muito forte da igreja diante das barbaridades que vinham ocorrendo no Brasil, houve a excomunhão do então delegado do DOPS da região de Ribeirão Preto, Renato Ribeiro Soares (Cubas, 2017). Uma parte da igreja católica passou então a se aproximar dos princípios da “Teologia da Libertação”, que tinha por ideais a luta pela libertação dos oprimidos e a justiça social, apoiadas por algumas religiões protestantes tradicionais que seguiam o mesmo caminho, inclusive na Amazônia, orientando os indígenas para seus direitos (Lima¹¹ *apud* Tavares, 2024).

Paralelamente a isso, a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil, liderada pelo Bispo Dom Helder Câmara e alguns outros que eram chamados de padres vermelhos, possibilitaram o surgimento das Comunidades Eclesiais de Base, núcleos de resistência das comunidades urbanas e rurais, reunindo leigos e padres, organizando essas comunidades (Tavares, 2024).

Para Leonardo Boff (2023), que também foi uma das referências da própria “Teologia da Libertação”, em artigo publicado pelo Instituto Humanitas UNISINOS, intitulado “Violência: o perverso legado do bolsonarismo”, sobre toda essa amarga página de nossa história, resume:

Quem durante quatro anos nos governou não foi bem um presidente mas um capo¹² com sua família, cuja característica principal, utilizando as redes sociais, a linguagem chula, os comportamentos grosseiros, a mentira como método, a vontade de destruir biografias, a distorção consciente da realidade, a ironia e a satisfação desumana sobre a doença do presidente Lula e da presidenta Dilma, a omissão consciente no trato do coronavírus que sacrificou pelo menos 300 mil pessoas, o genocídio consentido dos Yanomami, a aquisição praticamente ilimitada de armas letais, a difusão do ódio e da violência, geraram o que ultimamente assistimos: alguém invade uma creche e assassina quatro inocentes crianças e deixa outras feridas. Há outros casos de alunos que esfaquearam uma professora e um estudante, outro que mata seu colega de escola e outros tantos crimes desse jaez praticados no âmbito escolar, sem referir a violência policial nas

¹¹ Delcio Monteiro Lima, já nos anos 1980, no seu clássico livro “Os demônios descem do Norte”, apresenta um estudo importante sobre as igrejas nos Estados Unidos e sua gradativa e organizada penetração na América Latina.

¹² Segundo o Wikipedia, o termo “Capo” se refere a um membro da máfia italiana.

periferias das cidades, onde jovens negros e outros pobres são abatidos impunemente. Mata-se por motivos fúteis, como por um pedaço de pizza.

Infelizmente não há como passar imune a condições como estas descritas acima, sem que haja reproduções em grande escala pela sociedade, inclusive pelas classes sociais mais afetadas de forma direta e indireta, por esta “distorção consciente da realidade”, como escreveu Leonardo Boff.

Nesta direção, o Brasil, como uma “boa” nação colonizada, onde a classe média sonhando em ser “elite” repete a mesma relação que ocorre entre imigrantes ilegais e a sociedade estadunidense, que ao mesmo tempo, destila ódio aos não reconhecidos como “puros” merecedores de viver em seu país, se aproveitando da exploração da mão de obra destes.

Por aqui, o discurso neoliberal conservador ecoa pela sociedade, pela classe média e até pelos mais pobres, de uma maneira em que a exploração da miséria e dos que se encontram em condições mais vulneráveis, passe a ser tolerável e naturalizado como resultante da falta de esforço do próprio indivíduo, crença esta que surge como uma das roupagens dos efeitos da violência cultural. Para Soltoski (2024, p. 40), “[...] a violência cultural, que legitima comportamentos opressivos por meio de normas e valores sociais.”

O racismo e a xenofobia encontram ainda muita força no Brasil contemporâneo, resultado das violências cultural e estrutural. A questão étnico-racial no Brasil, sem dúvidas, é uma das feridas que mais “doem”, de tantas projetadas durante nossa história, tendo em vista as consequentes reverberações sócio-históricas produzidas e reproduzidas cultural e socialmente em todos os segmentos da sociedade até os dias de hoje.

Por todo o continente americano houve o processo de escravização de negros trazidos do continente africano, mas no caso brasileiro desenvolveu-se a prática de classificação racial por características fenotípicas e socioeconômicas (classifica-se a cor), diferente do que ocorreu nos Estados Unidos, por exemplo, que a regra para o absurdo se baseia na regra da hipodescendência, ou seja, a partir da descendência (Rosemberg, 1998)¹³.

Ainda conforme Rosemberg (1998, p. 74):

¹³ Doutora em Psicologia pela Universidade de Paris, pesquisadora da fundação Carlos Chagas e professora de Psicologia Social na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Trabalhou em pesquisa, docência e intervenção sobre educação e relações de classe, gênero, raça e idade visando a igualdade de oportunidades.

No Brasil a classificação é de cor, não é dicotômica (branco versus negro) e fluida, não sendo determinada exclusivamente pela origem, havendo, assim, a possibilidade de passagem da “linha de cor” em decorrência da combinação fenotípica e do status social do indivíduo. Isso se traduz pelo ditado: “o dinheiro embranquece”.

Segundo Salles Filho (2024, p. 14):

A violência cultural completa a perspectiva de Galtung (2016)¹⁴ ao discutir que a história e a cultura moldam percepções e valores, muitos deles destrutivos, como ódio, menosprezo, intolerância entre vários outros que se tornam duradouros e impregnados na forma de viver de pessoas e sociedades.

Conforme destaca Moehlecke (2010, p. 16), ao complementar o pensamento supracitado, “[...] ainda carregamos no Brasil uma cultura que tende a criminalizar a pobreza e o pobre, principal vítima da violência policial, ao qual nem sempre é garantido o direito de defesa e de um julgamento justo.”

Na passagem acima, a figura da polícia representa justamente o próprio Estado, cuja algumas das funções primordiais são garantir os direitos fundamentais, como o respeito à dignidade humana, conforme previsto na Constituição Federal de 1988, também chamada de “Constituição Cidadã”. No “Preâmbulo” de nossa Constituição Federal é apresentada a seguinte redação:

Nós, representantes do povo brasileiro, reunidos em Assembleia Nacional Constituinte para instituir um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...].

Conforme o recorte retirado do preâmbulo da constituição, o papel do Estado enquanto garantidor de bem-estar social, deveria ser o que ainda não é, como parte do processo “terapêutico” da redemocratização nacional após séculos de violações.

Milton Santos (2004, n.p.) denunciava que: “O Brasil jamais teve cidadãos; nós, a classe média, não queremos direitos, nós queremos privilégios, e os pobres não têm direitos; não há, pois, cidadania, neste país, nunca houve”.

¹⁴ GALTUNG, J. La violencia: cultural, estructural y directa. In: Cuadernos de Estrategia Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva. Instituto Español de Estudios Estratégicos / Ministerio de Defensa – España, 2016.

Tomaz Tadeu da Silva (2002, p.12), ao refletir sobre a escola de qualidade total e as “cartilhas” que neoliberalismo produz para emplacar seu modelo de sociedade, afirma que:

[...] a cartilha paulistana demonstra a importância estratégica que assume no projeto liberal de conquista de hegemonia a utilização dos meios de comunicação de massa. Essa utilização se traduz não apenas no controle desses meios e em tomar as escolas como um mercado-alvo para os produtos e meios da cultura de massa, mas também em utilizá-los como canal de transmissão da doutrina liberal.

Na passagem anterior, o autor expõe as intenções dos gestores do Estado mais rico do país para a educação pública e como estes utilizam dos processos de escolarização para legitimar perante a sociedade os seus ideais de manutenção da alienação social, sobretudo, das classes populares, que é quem frequenta, em sua grande maioria, as escolas públicas.

Mendes (2024, p. 70), ao citar Carvalho (2011)¹⁵, afirma que “O pensamento liberal insiste em um mercado autorregulador e o cidadão se torna cada vez mais um consumidor, afastado de preocupações com a política e do coletivo, o que dificulta a marcha da cidadania.”

Sendo assim, é preciso se colocar de forma crítica e consciente, tendo em vista que o modelo de sociedade proposto é sempre o modelo das classes hegemônicas, mesquinhas e dotadas de toda forma de preconceitos, para “formar” um público passivo e alheio aos seus direitos como cidadãos e, conseqüentemente, como sujeitos de transformação.

Complementando seu pensamento, Mendes (2024, p. 70), a partir de Costa (2006)¹⁶, afirma que:

Tudo isso reflete nas dinâmicas da Paz brasileira, na medida em que a paz não é apenas o antônimo de guerra, mas sim de violência. Somente haverá justiça social quando se tiver uma igualdade jurídica, política e social, sendo este o impasse do discurso da cidadania e da opressão no modelo de Estado capitalista.

Todo esse contexto narrado até aqui merece atenção e são variáveis que precisam ser consideradas, pois, a perspectiva economicista e neoliberal de conceber

¹⁵ CARVALHO, J. M. Cidadania no Brasil. O longo caminho. 14 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

¹⁶ COSTA, L. C. da. Os impasses do Estado capitalista: uma análise sobre a reforma do estado no Brasil. 1. ed. São Paulo e Ponta Grossa: CORTEZ e UEPG, 2006. Disponível em: <https://revistadeculturadepaz.com/index.php/culturapaz/article/view/170>. Acesso em 13 jul. 2024.

a sociedade afeta diretamente a educação de qualidade, tendo em vista que há a necessidade de algumas condições básicas que precisam estar presentes na escola e que essa visão reduz o que deveria ser tratado por investimento, considerando como “gastos”, buscando sempre cortar recursos na base da sociedade em nome da austeridade econômica. Falta de professores e funcionários, salas superlotadas, alimentação de baixa qualidade e insuficientes, ambientes físicos precarizados, jornadas de trabalho extenuantes, dentre outros fatores, impactam direta e indiretamente o clima escolar, bem como a maneira que se desenvolvem as convivências em seu interior, condições que iremos tratar a partir de agora na próxima subseção.

3.4. REFLEXOS NA ESCOLA

A escola é, por natureza, um espaço diverso, sobretudo quando se trata de escola pública, haja vista sua dimensão como política pública das mais importantes e necessárias. Nela, diariamente frequentam crianças, adolescentes e adultos das mais variadas classes sociais, culturas, gêneros e crenças, exercitando todas as possibilidades de aprendizagens escolares e sociais.

Conforme afirma Bley (2017)¹⁷ *apud* Coelho; Guedes e Dyonisio (2022):

A escola é a instituição, por excelência, da diversidade. [...] no espaço escolar encontram-se cores, raças, etnias, pessoas com orientações sexuais diversas, de matrizes religiosas diversas, de origens, nacionalidades e condições físicas também diversas. (p. 11)

O espaço escolar foi concebido para ser um espaço acolhedor e educativo conforme estabelece a Lei 8069 de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente, devendo ser protetivo e garantidor da dignidade humana, primando por uma formação cidadã para a liberdade e não violência.

Embora, como citado acima, a escola tenha sido concebida como um espaço protetivo, nem sempre ela consegue estabelecer um ambiente harmonioso e livre de violências, já que esta temática, a da violência, é permeada de inúmeras variáveis, inclusive provenientes da característica da própria escola, a de ser um espaço múltiplo, pondo à prova a ordem tradicional estabelecida e o próprio clima escolar.

As violências nas escolas são fenômenos preocupantes, pois afetam a todos os sujeitos, quem as praticam, os que sofrem, e os que presenciam, além de comprometer

¹⁷ BLEY, R. B. A igualdade e a diferença na escola na contemporaneidade. *In*: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO - EDUCERE, 13., 2017. Curitiba.

o espaço escolar como um espaço de amizade, de prazer e da busca de conhecer e aprender, o descaracterizando inclusive como espaço protetivo como descrito anteriormente (Abramovay, 2021).

Conforme o relatório institucional da Pesquisa Nacional de Saúde do Escolar (PeNSE), recém divulgado pelo IPEA (2025), no Atlas da Violência 2025, que leva em consideração as violências não letais sofridas por crianças e adolescentes notificadas no SINAN (Sistema de Informação de Agravos de Notificação), foi constatado um cenário muito preocupante, “[...] em que nossas crianças e adolescentes estão sendo massacradas exatamente nos ambientes em que elas deveriam estar sendo protegidas, nos lares e na escola.” (p. 46).

Segundo o IPEA (2025, p. 45), a edição da PeNSE 2019, realizada com estudantes do nono ano, constatou que nos 30 dias que antecederam a pesquisa:

40,5% dos alunos sofreram bullying; 30,0% sofreram agressão; 16,1% foram agredidos por algum familiar; 62,5% desses adolescentes disseram que no último mês se sentiram tristes e que ninguém se preocupava com eles; e 11,4% desses alunos não foram à escola por se sentirem inseguros.

Entre 2009 e 2019, os indicadores sobre bullying, agressão por familiares e sobre não ir à escola por medo, aumentaram 31,0%, 111,0% e 69,4% respectivamente (IPEA, 2025). Essa grave situação apresentada na pesquisa em questão demanda uma séria reflexão que impreterivelmente passa pela conscientização dos sujeitos envolvidos, pois, tanto a naturalização das violências, aceita pela sociedade como algo normal, quanto a própria condição de se indignar perante as mesmas, necessitam de mudanças que levem a sociedade a migrar seus pensamentos, de uma Cultura da Violência para uma Cultura de Paz e não violência.

Paulo Freire (2021, p. 57), em sua obra renomada e intitulada “Pedagogia do Oprimido”, apresenta a ideia de que a partir de sua conscientização é que os “homens”, no sentido de sociedade, conseguirão iniciar a transformação necessária do pensamento e da realidade dada, afirmando que:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Desta forma, compreender as temáticas de paz e como se produzem as diversas formas de violências em uma sociedade é parte do conscientizar-se, sendo que a

pesquisa e o estudo sério por meio da ciência, contribui para que possamos ter esse olhar mais amplo e complexo sobre as dinâmicas que envolvem a Cultura de Paz e a Educação para a Paz como campos de estudo e pesquisa na construção das relações humanas por meio de uma lógica sustentável e dialógica, pautada em valores éticos e nos direitos humanos.

Conforme Nei Alberto Salles Filho (2016, p.15), uma das principais referências nos Estudos de Paz, além de, professor e pesquisador da UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) e coordenador do NEP/UEPG- Núcleo de Educação para a Paz¹⁸: “[...] esclarecendo que as perspectivas da Cultura de Paz e da Educação para a Paz, envolvem aspectos e objetivos como os entendimentos das violências estruturais e violências diretas”, além da violência cultural que completa os conceitos chaves dos estudos de paz.

As violências estruturais e as violências diretas são, de certa forma, frutos relacionados aos valores humanos que, por sua vez, remete à questão dos direitos humanos, entendidos como caminho para questões sociais mais amplas e relacionadas à democracia e à liberdade (Salles Filho, 2016). Na mesma direção, Bartmeyer (2024) define que, “A violência cultural seria o elemento simbólico que alimenta a violência direta e justifica a violência estrutural, como o machismo, xenofobia e o racismo” (p. 51).

Para Santos (2004, s/p):

Há uma ética dos poderosos que não chega a ser ética, e há uma outra ética dos que não tem nada, mas também há uma ética dos que, desesperados, tomam o caminho do que a gente chama de violência.

Milton Santos (2004) chama a atenção para um tipo de violência que socialmente nem é considerada violência, que são condições de indignidade humana e miséria à que são submetidas milhões de pessoas em nosso país, sendo a banalização dessa situação, por si só, uma forma cruel e desumana de violência estrutural e cultural.

É necessário que ações de conscientização sejam estabelecidas de forma estruturada para que os motivos que levam a esta condição de naturalização de situações, como a descrita acima, sejam combatidos e não mais aceitos pela sociedade.

¹⁸ O Núcleo de Educação para a Paz (NEP/UEPG) é um Projeto de Extensão Universitária composto por profissionais das áreas de Ciências Humanas, Ciências Sociais e Ciências da Saúde. O NEP/UEPG é conduzido conceitualmente pelas questões da Teoria da Complexidade de Edgar Morin, pelo pensamento educacional de Paulo Freire e tem como componentes estruturantes, as “cinco pedagogias da paz” (SALLES FILHO, 2016): Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia, Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências / Convivências, tratadas à luz da transdisciplinaridade. Fonte: (<https://www2.uepg.br/nep/quem-somos/>).

Um caso recente, foi o de uma menina de onze anos de idade, brutalmente espancada por adolescentes dentro do banheiro da escola municipal em que estudava no interior de Pernambuco, por se recusar a “ficar” com um deles, segundo boletim de ocorrência divulgado (Ferraz, 2025). A criança faleceu em um hospital da capital em Recife, três dias depois, por complicações causadas por traumatismo craniano em decorrência do espancamento.

Esse caso demonstra uma série de situações que caracterizam a omissão e negligência de vários agentes públicos, tendo em vista que na escola os estudantes estavam sem supervisão de um adulto e, em ao menos dois postos de saúde, responsáveis pelo atendimento primário, a criança foi negligentemente liberada a retornar para casa, demonstrando uma possível naturalização da violência sofrida.

Especialistas apontaram a violência estrutural representadas pelo machismo, além de falhas na educação, como a inabilidade para lidar com essas situações como a descrita acima, como variáveis importantes a serem consideradas, sinalizando, ainda, que as escolas e a sociedade precisam se comprometer com debates como as masculinidades na contemporaneidade (Costa, 2025). Segundo dados do Sinan, divulgado pelo Ipea (2025), 45,7% das violências sofridas contras pessoas do sexo feminino entre 10 e 14 anos foram classificadas como violência sexual em 2023, disparado o maior percentual dentre todas as faixas etárias, sendo cometidas em 72% dos casos por homens.

Nancy Cardia (2006), responsável por redigir a introdução da obra de Ruotti, Alves, Cubas (2007), aponta para a importância da escola como promotora de desenvolvimento, afirmando que “a escola é um agente chave na promoção do desenvolvimento saudável das crianças e jovens.” (p. 15).

Segundo Abramovay (2021, p. 8), “é comum que, convivendo-se durante várias horas por dia e fazendo atividades, nem sempre prazerosas para todas as partes, algumas relações se tornem mais complicadas.” Conforme a mesma autora, a situação descrita, em si, não é um problema, mas pode se tornar se os conflitos gerarem situações de violências e a escola não estiver preparada para intervir assertivamente (Abramovay, 2021).

Quando a escola chega a essa condição, em que não consegue propor respostas adequadas aos desafios de convivência, seja entre estudantes ou entre estudantes e adultos, estará certamente propensa à uma série de situações de produções de violências diretas, estruturais e culturais.

Nesse sentido, Frasson e Salles (2022, p. 16), refletindo sobre o papel da escola, afirmam que:

A escola é parte essencial para o processo educativo contínuo e integral, onde se ensine por meio da Educação para a Paz e para os valores humanos, auxiliando os estudantes desenvolver sua criticidade e potencialidade para se tornar parte da mudança social.

O senso comum leva a sociedade a pensar que a escola é lugar de ensinar somente os conhecimentos “escolásticos”, ou seja, os conhecimentos tradicionais de cada área do conhecimento, considerando que a responsabilidade por contribuir com o desenvolvimento crítico, ético e moral, por exemplo, pertencem somente aos núcleos familiares.

Este pensamento é também defendido por grupos neoconservadores, como os que defendem o projeto “escola sem partido” ou a escolarização em casa (homeschooling), enviesados por ideias neoliberais e reacionárias, com intuito de agradar determinado nicho social, que possivelmente retornará em ganhos de ordem político-eleitorais.

Segundo artigo publicado no portal UNICAMP, intitulado “Escola sem partido? É possível?”, de autoria das pesquisadoras Dirce Zan¹⁹ e Débora Mazza²⁰ (2018, n.p.):

[...] o projeto Escola sem Partido foi denunciado à ONU pelo Instituto de Direitos Humanos como uma ameaça aos direitos humanos. Além disso, ele é uma pauta neoconservadora que aponta para transformações socioculturais, partindo de um pretensão diagnóstico de uma suposta degeneração social e moral das sociedades.

O século XXI trouxe para o interior dos muros escolares problemas de uma sociedade pós-moderna, porém, a concepção de escola aceita socialmente continua arcaica, tradicional e que não leva em consideração os novos padrões de organização da sociedade.

A superação dos desafios de uma escola que ainda não se percebeu no século XXI passa, certamente, pela compreensão de que mudar a sua realidade é tarefa dela própria, como facilitadora destas mudanças e, sobre isso, Paulo Freire (2021), ao citar a realidade social vivida como fator objetivo e concreto, afirma que esta é uma produção dos homens e, sendo assim, transformar essa realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa de todas as pessoas.

¹⁹ Dirce Zan é diretora da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp. Docente do Departamento de Ensino e Práticas Culturais (DEPRAC), pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPES).

²⁰ Débora Mazza é diretora associada da Faculdade de Educação (FE) da Unicamp. Docente do Departamento de Ciências Sociais na Educação (DECISE), pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Públicas, Educação e Sociedade (GPPES).

A presente questão não é desconsiderar a responsabilidade da escola em contribuir com o aprendizado formal, das ciências da natureza, das linguagens ou das ciências humanas, mas, ao contrário, seria o de alertar sobre a importância de a escola estar atenta que educação integral não é o mesmo que educação de tempo integral, mas uma escola que leve em consideração outros saberes, sejam eles àqueles advindos da sabedoria popular, ou ainda os que possibilitem a compreensão da construção da consciência cidadã, no exercício da cidadania, no respeito à democracia, no exercício da democracia, na igualdade das diferenças e das bonitezas de cada indivíduo.

Segundo a socióloga Maria Victoria de Mesquita Benevides, falar de diferença é falar também de igualdade, ela afirma que, ao contrário do valor de liberdade, que de certa forma é bem percebido na sociedade, pois este está presente no inconsciente-coletivo, o valor da igualdade exerce percepções e compreensões diversas, gerando uma série de equívocos, tendo em vista que, para Benevides (1998, p. 156):

É preciso entender claramente o significado de igualdade contido na proposta da cidadania democrática. É evidente que não se supõe a igualdade como “uniformidade” de todos os seres humanos – com suas óbvias diferenças de raça, etnia, sexo, ocupação, talentos específicos, religião e opção política, cultura no sentido mais amplo.

Para Benevides (1998, p. 156), “O contrário da igualdade não é a diferença, mas a desigualdade, que é socialmente construída, sobretudo numa sociedade tão marcada pela exploração classista”. Em outras palavras, é importante ter clareza que igualdade convive com diferenças.

A compreensão sobre a clareza citada por Benevides, de que igualdade e diferença precisam caminhar juntas, está relacionada com uma mudança de paradigma, de visão de mundo, em que se compreenda as diferenças como parte da beleza deste, como parte das relações de convivência baseadas no respeito e que conflua com uma mudança que caminhe para uma Cultura de Paz. Segundo Salles Filho (2016, p. 119),

A cultura de paz é a mudança paradigmática em curso na complexidade, a metamorfose de cultura de violência para outros modos de convivência, que acolhe as diferenças, os conflitos, que procura a mediação por meio do diálogo e do entendimento, que repudia a violência de diversas formas, que olha o planeta, a vida, o ser humano e a preservação de todos de maneira integrada e que finalmente, venha a conceber e fazer da cidadania global uma alternativa viável aos problemas de nosso tempo.

Ao refletir sobre a prática docente, fundamental à metamorfose citada acima, Paulo Freire chama a atenção para uma “experiência total”, que leva em consideração

todas as dimensões do indivíduo no ato de ensinar-aprender e, neste caso, ensinar e aprender não se faz sem uma construção dialógica e responsável entre os diferentes sujeitos que compõem uma sociedade em suas diferenças. A respeito disso, Freire (2011, p. 26) afirma que:

Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender, participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.

Sendo assim, é importante compreender que uma boa educação não se faz somente com boas intenções, sendo necessário que a escola tenha clareza de onde quer chegar e, para isso, é preciso desenvolver um projeto de escola compatível com essa intencionalidade.

Conforme Ceccon *et al.* (2009, p. 20) “[...] a relação comunidade-escola não é uma via de mão única: se uma comunidade violenta pode ter um impacto negativo na escola, uma escola aprendiz, em paz, pode também exercer uma influência positiva sobre a comunidade”.

Além disso, ter uma equipe de profissionais que ajam e interajam com todos os sujeitos da comunidade escolar de forma coerente com esse projeto é essencial, tendo a equipe gestora um papel extremamente importante, pois dela partirá as análises e percepções sobre os caminhos formativos que certamente precisará propor e seguir, contribuindo com o clima escolar, no sentido de reduzir os ruídos e falhas de compreensão de tais intencionalidades e seus conceitos.

Segundo Alarcão (2001, p. 19), ao se referir sobre as condições para mudar “a cara” da escola, afirma que:

Para mudá-la é preciso envolver as decisões político-administrativo-pedagógico, os alunos e os professores, os auxiliares e os funcionários, os pais e os membros da comunidade. É preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca.

Podemos destacar algumas condições que atuam como fatores de prejuízo aos processos de ensino e aprendizagem e da formação reflexiva/crítica, tais como, a desconexão das propostas pedagógicas com a realidade dos estudantes, que vai desde a metodologia utilizada, até o próprio conteúdo apresentado. Segundo o Ceccon *et al.* (2009, p. 63):

A falta de relevância do currículo, dividido em disciplinas, que não se comunicam entre si e com estratégias metodológicas pautadas pela passividade dos estudantes, não lhe permite ganhar autonomia e compreender a realidade em que vive.

A qualidade estrutural à que educandos e educandas são expostos, salas superlotadas, quentes, escuras e insalubres; condições socioeconômicas precárias ou de miséria; negligência do Estado e, por vezes, da família, também impactam no aprendizado, afinal, ninguém aprende com fome ou com medo.

Para Freire (2011, p. 62), “[...] não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias”.

Algumas questões ligadas à convivência, como os conflitos e as violências no ambiente escolar, certamente são reflexos de algumas das situações acima, podendo ter suas origens dentro ou fora dos “muros” da escola. Segundo Cubas (2007, p. 28), ao citar Abramovay (2002)²¹, afirma que, “Tais variáveis, externas e internas, envolvem tanto atributos individuais, quanto institucionais e ambientais.”

Ao nos referirmos a violência no ambiente escolar precisamos compreender que não existe apenas uma perspectiva, mas três instâncias diferentes de violência escolar, sendo a violência na escola, a violência à escola e a violência da escola.

Conforme Cubas (2007, p. 27), ao citar Charlot (2002, grifo nosso)²², afirma que:

[...] **a violência na escola**, quando ela é o local de violências que tem origens externa a ela. [...] **a violência à escola**, relacionada às atividades institucionais e que diz respeito a casos de violência direta contra a instituição, como a depredação do patrimônio, ou da violência contra aqueles que representam a instituição, como os professores. [...] **a violência da escola**, entendida como a violência onde as vítimas são os próprios alunos, exemplificada no tipo de relacionamento estabelecido entre professores e alunos ou nos métodos de avaliação e de atribuição de notas que refletem preconceitos e estigmas, ou seja, outros critérios que não os objetivos de desempenho.

Abramovay (2021, p. 8) cita que algumas questões têm efeito direto sobre a qualidade de ensino, a vida dos estudantes, professores e famílias, afirmando que:

Existem, nesse contexto, diferentes tipos de violências que afetam o cotidiano das escolas, prejudicando crianças, adolescentes, jovens e o corpo técnico-pedagógico, impedindo as escolas de realizar sua principal função social, que é ensinar.

²¹ABRAMOWAY, M; RUA, M. G. Violência nas escolas. Brasília: UNESCO, 2002.

²²CHARLOT, B. A violência na escola: como sociólogos franceses abordam essa questão. Sociologias. Porto Alegre, Ano 4, nº 8, jul/dez 2002, p. 432-443.

Na escola, mesmo quando identifica a violência como ponto prejudicial aos processos de ensino e aprendizagem, pouco de efetivo, do ponto de vista estratégico, é feito, seja por não considerar, como foi descrito anteriormente, como responsabilidade da escola, seja por não saber como proceder para superar a situação.

Ao questionar sobre a formação que tiveram os professores para lidar com as questões envolvendo conflitos e violências, Tognetta e Vinha (2012, p. 8) afirmam que:

[...] não se trata de culpa, mas de responsabilidade. Isso porque teimosamente muitos de nós, professores, terceirizamos aos pais, aos diretores, aos conselhos tutelares, a psicólogos, ou a outras instâncias as intervenções que deveriam ocorrer no interior da escola, como se educar moralmente não fosse nossa tarefa. É, sim, nosso papel, ainda que acreditemos que assumimos a neutralidade dessas ações.

Não existe outra maneira para compreender determinada problemática a não ser pela pesquisa e pelo estudo, e como citado acima, as ações formativas dos profissionais da escola são fundamentais, portanto, os espaços formativos, individuais e coletivos, precisam ser oportunizados, incentivados e compartilhados entre todos.

Conforme ainda Tognetta e Vinha (2012, p.11),

Gastar tempo nessa formação exige de nós um esforço, que é olhar para os conflitos escolares como desafios para pensar o cotidiano de nossas ações, e não intervenções pontuais funcionando como receitas para ajudar a formar personalidades éticas.

Pesquisar e estudar pode evitar que medidas impregnadas de senso comum, muitas vezes levadas a cabo pelo despreparo ao lidar com os conflitos e com as violências, sejam tidas como solução. Segundo Cubas (2007, p. 52), “significa reconhecer que algumas concepções e práticas muito difundidas no meio escolar são exatamente violentas e excludentes e que vivemos um novo período, o que requer pensar em novas práticas.”

Tais situações certamente impactam em outro ponto crucial que é a própria saúde mental e qualidade de vida, não somente do profissional, mas principalmente na do indivíduo que ali existe e que exerce a função crucial de professor e educador. Para Santos e Sousa (2024, p. 168), “os resultados revelaram que as violências provocam impactos significativos na vida dos professores, tanto em âmbito emocional quanto profissional e na qualidade de vida deles como um todo”.

Esses profissionais, mais especificamente os professores, são receptores primeiros de todas as formas de interação resultante do convívio com os estudantes, familiares, gestores e demais colegas de trabalho, quase um “para-raios”. Segundo Santos e Sousa (2024, p.169), “Os professores relataram experiências de agressões

físicas e verbais que afetam negativamente sua saúde mental e bem-estar geral.”
Conforme os mesmos autores (2024, p. 169):

Esses resultados fornecem pontos relevantes para a compreensão dos desafios enfrentados pelos professores, bem como para o desenvolvimento de estratégias de intervenção e promoção de uma Educação para a Paz e Cultura de Paz. Evidencia-se a necessidade de implementar medidas que promovam uma Cultura de Paz e respeito nas escolas, investir em programas de prevenção e capacitação para lidar com conflitos, além de oferecer suporte emocional e psicológico aos professores, considerando os desafios estruturais que permeiam o contexto escolar.

Considerado o contexto global da violência desde a perspectiva geopolítica, os impactos nos contextos regionais como na América Latina e no cenário brasileiro, consideramos que a escola, em relação dialética com a sociedade, está imersa em situações micro e macro políticas que, muitas vezes, resultam em violências e outros fenômenos de convivência, sendo a escola um espelho reativo destas questões, conforme apresentado na Figura 1. No entanto, é preciso considerar que a escola, para além da perspectiva reprodutivista, apresenta em seu interior agentes sociais que, a partir de uma perspectiva freireana, podem se comprometer com a transformação por meio do inédito viável. Assim, nos parece pertinente compreender algumas características da escola, bem como suas definições conceituais, para uma abordagem dialógica e, desejamos, transformadora do processo educativo.

Figura 1- A relação da Violência Global e Local, com a Violência Escolar



Fonte: Autoria própria (2025)²³.

²³ Produção e sistematização realizada por este autor, inspirada no presente referencial e utilizando o modelo de “Diagrama de Venn”, com auxílio de inteligência artificial (ChatGPT), que gerou a figura.

4. CONCEITOS CHAVE PARA COMPREENDER A PREVENÇÃO DA VIOLÊNCIA E A CULTURA DA PAZ NA ESCOLA

Para Cubas (2007, p. 27), “[...] uma boa maneira de efetivar estratégias de ação é pensá-las a partir das diferenças entre os diversos tipos de violência que estão presentes na escola”.

Nesse contexto, é preciso destacar alguns conceitos chaves presentes no ambiente escolar e que não raramente são tratados de forma equivocada, por meio do senso comum, gerando subsequentes situações de violências, necessitando serem compreendidos cada um ao seu modo específico e dessa forma traçar melhores estratégias de acordo com o desafio.

Para Ceccon *et al.* (2009, p. 28, grifo do autor):

A primeira condição indispensável para lidar com conflitos e prevenir violências é... reconhecer que existem. Depois é preciso diferenciar conflito e violência. E, finalmente, o que leva mais tempo, desenvolver as competências necessárias para transformar conflitos em oportunidade de aprendizagem e mudança.

Hannah Arendt²⁴, em sua obra “Sobre a violência”, destaca a importância que devemos dar às terminologias utilizadas e apresenta com preocupação e tristeza o fato de termos como, poder, vigor, força, autoridade e violência, serem utilizados como se significassem a mesma coisa, transparecendo uma certa cegueira histórica (Arendt, 1994).

Para Arendt (1994, p. 36), “[...] o que está em jogo aqui não é apenas uma questão de linguagem imprecisa.” Segundo a autora, no contexto apresentado, a utilização dos termos era sempre utilizada na intenção de “quem domina quem”, reduzindo o real significado dos termos à perspectiva da dominação e controle do pensamento pela linguagem.

A intenção aqui é destacar a representação e o significado referente à alguns conceitos associados a convivência escolar que, de certa forma, perpassa o mesmo problema destacado por Arendt, tendo em vista que, frequentemente, aparecem narrativas atribuindo termos incorretos à problemas concretos, porém, nem sempre o adequado à situação vivenciada.

²⁴ Hannah Arendt (1906-1975), foi uma filósofa e teórica política contemporânea. Judia nascida na Alemanha, Arendt vivenciou os horrores da perseguição nazista, o que motivou a sua pesquisa sobre o fenômeno do totalitarismo.

O desconhecimento sistemático da sociedade gera uma confusão conceitual bastante grande em relação à temática, através do já aludido processo de mixagem semântica (Guimarães, 2011). Segundo o mesmo autor:

Tratar de violência e paz é tratar de temas complexos que não se esgotam numa primeira análise e abrangem um vasto complexo de condições - psicológicas, sociais, econômicas, culturais, etc., todas elas igualmente importantes.

A afirmação acima, aponta para que, cada termo/conceito, seja tratado com rigor e de acordo com suas especificidades, possíveis causas e consequências resultantes das mesmas, portanto, as estratégias também precisam ser condizentes com cada contexto.

Iremos a seguir destacar alguns desses conceitos, suas representações, desafios e possibilidades em lidar com os mesmos.

4.1. A INDISCIPLINA

A indisciplina no contexto escolar é compreendida de diferentes maneiras pelas professoras. Essa certa “confusão” ou imprecisão sobre o conceito pode gerar dificuldades para a organização do trabalho pedagógico. Por outro lado, seu oposto, a disciplina, é tida como fundamental para a prática pedagógica. Segundo Parrat-Dayana *in* Tognetta (2012, p. 160), ao citar Prairat (2003), “[...] não há escola sem disciplina”.

Sobre a importância destes conceitos, ou seja, sobre a relação entre disciplina e indisciplina, Paulo Freire destaca como um saber indispensável à prática educativo-crítica e, segundo ele, a maneira como se lida com a relação autoridade-liberdade, sempre tensa, é que poderá gerar tanto disciplina como indisciplina (Freire, 2011).

Para Parrat-Dayana *in* Tognetta (2012, p. 160), “[...] disciplina é um conjunto de regras estabelecidas para manter a ordem e o desenvolvimento normal de atividades em uma sala de aula ou num estabelecimento de ensino.”

O fenômeno ligado à disciplina ou a dificuldade em se estabelecer a mesma, em muitos casos, nem sequer é identificado ou considerado como ponto de atenção com potencial violento pelos sujeitos da comunidade escolar e seus gestores, podendo variar desde pequenos atos em desconformidade com a adequação necessária ao ambiente de aprendizagem, até situações que beiram a atos de incivilidades/conduitas disruptivas, que podem gerar sérios danos pessoais e coletivos, o que poderíamos chamar de microviolências.

Cubas (2007, p. 31), afirma ao citar as considerações de Debarbieux sobre incivilidade, que, [...] há a ocorrência continuada de eventos de pequena delinquência, tais como insultos, furtos, depredações e violências leves que, nas pesquisas francesas, têm sido definidos sob o termo incivilidade.

São consideradas microviolências, as agressões verbais, os xingamentos, desrespeito, ofensas, modos grosseiros de se expressar e discussões (Abramovay, 2021). Segundo a autora (2021, p. 9): “As microviolências podem passar despercebidas e são muitas vezes consideradas normais por todos.”

Em pesquisa realizada desde 1995 pela UDEMO (Sindicato de Especialistas de Educação do Magistério Oficial do Estado de São Paulo), que tem como objetivo, diagnosticar problemas de violências nas escolas e assim poder indicar possíveis soluções, apontou que 63% dos dirigentes de ensino da rede estadual do Estado de São Paulo, atribuem às famílias os problemas com indisciplina escolar e somente 16% disseram que a indisciplina escolar é de responsabilidade da própria escola (Ruotti, 2007).

Sendo assim, Ruotti (2007, p. 63), ao analisar os dados da pesquisa, afirma que desta forma, “[...] os próprios membros da escola estão se eximindo de repensar suas próprias práticas, o que só serve para perpetuar as constantes agressões e desrespeitos que são identificados em seu cotidiano.”

Em outra pesquisa, esta realizada pelo Núcleo de Estudos da Violência, vinculado a Universidade de São Paulo (NEV/USP), com entrevistas à dirigentes e levantamentos realizados junto aos registros escolares dedicados às ocorrências disciplinares e de violências, constatou-se algumas inconsistências, o que segundo os pesquisadores, reflete por um lado a ausência de tais dados e por outro, uma possível não autorização ao acesso a estes dados (Ruotti, 2007). Outro ponto que chamou bastante a atenção, segundo Ruotti (2007, p. 65), “foi a própria resistência dos entrevistados em fornecer informações no momento das entrevistas.”

Quando gestores, professores e demais funcionários, na sua prática cotidiana, negam ou naturalizam os problemas existentes, mesmo que justificados pelo receio da alta exposição e pressão exercidas pela sociedade, pelos meios de comunicação e até mesmo pelos próprios gestores políticos das pastas a que são subordinados, acabam por adiar uma reflexão séria que poderia auxiliar na proposição de soluções mais efetivas.

É importante destacar que toda forma de violência é uma forma de indisciplina, já que pela disciplina é possível manter uma convivência saudável e sem uso da força física ou verbal, mas nem toda indisciplina é violência (Tognetta 2012).

Segundo Parrat-Dayana (2012, p. 165): “É fato que a indisciplina na escola aumentou e este fenômeno não tem uma causa única. A disciplina está associada a normas e regras sociais e morais.”

Alguns fatores, certamente contribuíram por uma ruptura nas relações sociedade x instituição escolar que não se mantiveram como antes, em que a autoridade ou autoritarismo dos professores e da própria escola, eram pré-estabelecidas no seio da cultura escolar e serviam como ponto de estabilidade em seu interior.

Para Freire (2011, p. 82) ao referenciar sobre o papel dos estudantes, que ele trata por educandos, no clima escolar, afirma que:

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais.

Em outras palavras, Parrat-Dayana (2012, p. 160), afirma que: “[...] a disciplina pretende que cada aluno entre na cultura da responsabilidade.”

Mas é importante destacar que essa tarefa é dever de todos, tendo em vista que, em relação a equipe de profissionais que atuam na instituição escolar, a coesão é uma variável importante para estabelecer a disciplina, pois a coesão da equipe pode proporcionar uma forma que estabilize as condutas dos educandos, evitando assim que se centralize em apenas alguns sujeitos tais compromissos, mas a todas e todos, inclusive os próprios estudantes.

Segundo Parrat-Dayana (2012, p. 166): “É verdade que a coesão da equipe educativa da instituição toda é uma variável importante para estabelecer a disciplina”, e pode contribuir para não confundir os educandos quanto a adequação de suas ações e escolhas a fazer.

A figura central deste processo todo e talvez a primeira responsável, seja a do professor, que precisa estabelecer a disciplina para desenvolver sua prática docente, porém, nessa tarefa acaba por se esgotar física e mentalmente à espera de ajuda dos gestores, que por sua vez, como já descrito anteriormente, atribuem às famílias, a culpa pela desordem escolar, negligenciando suas responsabilidades como profissionais da educação.

Compreender as possibilidades de intervenção em meio ao caos em sala de aula e ao esgotamento citado na passagem anterior, não é tarefa simples, o que acaba levando o professor a fazer escolhas muitas vezes, nada educativas, adotando posturas autoritárias e impregnadas de senso comum.

Segundo Lauro de Oliveira Lima²⁵, ao criticar o modelo de pensamento skinneriano, o chamando de reducionista, pois este acredita que o comportamento humano pode ser modulado pelo “condicionamento operante”, ou seja, por meio do prêmio e castigo, prazer e dor, Lauro refuta esse pensamento dizendo que não se muda o comportamento de um ser humano com castigo ou adestramento como se faz com os animais selvagens, mas que do ponto de vista humano, são os valores e sentimentos que provocam a necessidade de transformação e mudança (Lima, 1984).

Para Lima (1984, p. 53, grifo do autor):

O sentimento de necessidade decorre dos desequilíbrios do sistema (desequilíbrio que exige movimentos, atividades, comportamentos reequilibradores: “o comportamento como motor da evolução”).

Paulo Freire ao ser indagado sobre o que seria disciplina, afirma que, a resposta dada, seria a “sua resposta” e completa dizendo sobre a condição de ser ou se tornar competente para “viver a disciplina”, ou seja, para experimentar a teoria de que se fala sobre disciplina.

Não há liberdade sem disciplina, em outras palavras, não há liberdade sem limites e o limite é o caminho para a disciplina. A disciplina nesse sentido, necessita de duas condições que a medeiam e a compõem, sendo elas a liberdade e a autoridade, porém, essas precisam agir harmonicamente e se contrabalancear. Se por um lado a autoridade se sobrepõe em desequilíbrio a liberdade, o risco é de se cair em uma relação autoritária, por outro, se a liberdade é quem se sobreponha, o risco é de se estabelecer uma relação de “licenciosidade” em que tudo pode, e nas duas ocasiões, desapareceria a disciplina em termos práticos e em termos éticos (Freire, 1994).

Conforme o mesmo autor (2011, p. 86): “Somente nas práticas em que autoridade e liberdade se afirmam e se preservam enquanto elas mesmas, portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas [...]”.

Embora distantes em suas bases filosóficas de pensamento, tanto Paulo Freire, quanto Lauro de Oliveira Lima, se aproximam quando ambos acreditam que a transformação do pensamento e do comportamento perpassa pelos valores, pelo próprio pensamento e não pela imposição autoritária.

As questões relacionadas à disciplina e a indisciplina são pontos importantes e que não podem ser naturalizados, como já descrito nesta seção, devendo ser levados

²⁵ Lauro de Oliveira Lima (1921-2013), foi um pedagogo brasileiro, conhecido pela sua atuação política na educação e pelo desenvolvimento do Método Psicogenético, além de ter contribuído para a construção do pensamento sobre a educação moderna, estruturado a partir da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

a sério e compreendido por todos, pois, embora a indisciplina por si só não seja ainda, violência, pode se tornar ao passo que tem grande potencial gerador de conflitos diversos, conceito este que desdobramos a partir de agora na seção seguinte.

4.2. O CONFLITO

Ao contrário do que se pensa, o conflito propriamente dito não se trata de uma violência pequena, mas apenas de uma condição humana em contextos de posições diferentes e divergentes entre indivíduos ou grupos que se apresentam nas relações. Segundo Calderón Concha (2009, p. 66), para Johan Galtung, “[...] é de suma importância contar com uma teoria do conflito tanto para os estudos para a paz, assim como para os estudos sobre o desenvolvimento.”

Apresentaremos a seguir algumas definições de conflito, a fim de, contribuir com a compreensão de onde partem as nossas reflexões e para onde queremos conduzir os pensamentos.

Conforme afirma Arenal (1989) *apud* Callado (2024, p. 25), ao apresentar sua posição, afirma que: “O conflito é um processo natural e necessário em toda a sociedade humana, é uma das forças motivadoras das transformações sociais e um elemento essencial nas relações humanas.”

Segundo Ceccon *et al.* (2009, p. 30), “[...] conflitos têm origem em diferenças”. Para De Dreu (2007)²⁶ *apud* Ceccon *et al.* (2009, p. 29):

Conflito é um processo que começa quando um indivíduo ou um grupo sente que os fatos ou as intenções de outro indivíduo ou grupo podem prejudicar seus próprios interesses, convicções, normas, valores.

Armani (1984) *apud* Callado (2004, p. 23), define conflito como “uma situação de incompatibilidade de metas, ou a percepção de que estas são incompatíveis, ocorrendo em nível intrapessoal, interpessoal ou intergrupar.”

Aqui é importante destacar que embora a maioria dos conflitos ocorram a nível interpessoal e intergrupar, os conflitos intrapessoais, também caracterizado como conflitos internos, ou seja, o sujeito com ele mesmo, levam as pessoas a condições emocionais e afetivas, que se põem muitas vezes, como violentas ao próprio sujeito, podendo trazer prejuízos socioemocionais, que, por sua vez, causam impactos diretos e indiretos nas relações que este sujeito estabelece com outras pessoas. Para Concha (2009, p. 68): “As pessoas são sistemas complexos com componentes intrapessoais

²⁶ DE DREU, C.K.W. **Conflicten en Conflictthantering**. Em KARSTEN, S. (Org.). *Conflicten en Mediation in Schoolorganisaties*. Dordrecht: Kluwer, 2007.

como cognições e emoções. Estas pessoas se inter-relacionam, formando grupos que por sua vez interatuam.”

Edgar Morin²⁷ chama a atenção para a dimensão a que se constrói as relações humanas e, à medida que essas relações forem mutuamente se experienciando, em retroação, diversas possibilidades de conflitos estarão postas à mesa.

Morin (2003, p. 51), aponta que a compreensão humana, quando concebemos o humano como sujeitos, permite-nos: reconhecer no outro os mecanismos egocêntricos de autojustificação, que estão em nós, bem como as retroações positivas (no sentido cibernético do termo) que fazem degenerar em conflitos”.

Segundo Galtung, é importante distinguir também o “conflito manifesto” e o “conflito latente”, sendo que, o conflito manifesto seria quando os indivíduos, partes no conflito, são conscientes da situação e agem a partir desta consciência e por isso, este conflito estaria pronto para ser regulado, já o “conflito latente”, é quando uma ou as partes implicadas não são conscientes da situação existente e por isso acabam por ignorá-lo, não o reconhece como conflito (Callado, 2004).

Segundo Callado (2004, p. 24), os conflitos latentes podem ser difíceis de identificar pois, “[...] estão imersos em nossos costumes, em nossa cultura, em nossa vida cotidiana”, o que possivelmente se não for devidamente regulado, poderá se manifestar em forma de violência.

No conflito, há equilíbrio instável entre poderes de quem dialoga, mas é importante saber que há esse equilíbrio (Ceccon *et al.*, 2009).

Sendo assim, a maneira como são conduzidos tais conflitos podem resultar em situações de violências diversas, porém, se tratados adequadamente, podem ser convertidos em processo de transformação e aprendizado.

Com as presentes reflexões postas em relação ao conceito de conflito e concebendo que o mesmo é inerente à própria existência humana, é fundamental para intervir adequadamente sobre eles, que tenhamos também a consciência de que não se trata de acabar com os conflitos, pois estes sempre estarão por ali, prontos para emergir novamente, mas a questão aqui é desenvolver competências para regulá-lo, contribuindo assim para que o conflito seja convertido de situação problema para oportunidade de aprendizagem social e humana.

²⁷ Edgar Morin (1921), é um antropólogo, sociólogo e filósofo francês judeu de origem sefardita, Pesquisador emérito do CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique). Formado em Direito, História e Geografia, realizou estudos em Filosofia, Sociologia e Epistemologia. Autor de mais de trinta livros, entre eles: O método (6 volumes), Introdução ao pensamento complexo, dentre outros.

Lederach (1984) *apud* Callado (2004, p. 25, grifo do autor) propõe a utilização do termo regular ao invés de resolver os conflitos, tendo em vista que:

[...] “resolver” sugere, de forma implícita, que o objeto final, é o de eliminar o conflito. Regular supõe que os conflitos não começam e terminam, mas que emergem e diminuem. O objetivo é o de compreender e ajustar, quer dizer, regular o processo para que se encaminhe na direção de fins produtivos.

Quando apontamos no sentido de desenvolver estratégias de manejo e regulação dos conflitos, é importante apontar também o contexto de que todos são responsáveis por este processo. Conforme Ceccon *et al.* (2009, p. 33), citando Barter:

É importante que lideranças escolares, professores, funcionários, estudantes e suas famílias aprendam a explorar e liberar o potencial criativo dos conflitos e a impedir que, mal compreendidos e mal manejados, possam se apresentar sob a forma de estagnação ou violência.

O espaço escolar pode ser uma alavanca impulsionadora para a mudança de abordagem e de concepção social acerca dos conflitos, tendo em vista que, além de ser um espaço com potencial educativo, é também o ambiente em que todas as diferenças se encontram para aprender conteúdos formais, conviver, comer, brincar juntos, mas também para discordar, concordar e aprender socialmente uns com os outros. E esta aprendizagem pode se dar de variadas maneiras, podendo ser autoritárias ou dialógicas.

Embora as responsabilidades sejam de todos, a figura do professor como referência intelectual e humana, seja talvez, a mais relevante na transformação da realidade e da consciência crítica na sociedade. O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, todos, sem exceção, deixarão sua marca na vida dos seus educandos e educandas (Freire, 2011).

Paulo Freire chama a atenção sobre a importância da ética e do exemplo na prática docente, mas também do respeito ao ser educando que está em constante processo de aprender e ensinar mutuamente enquanto convive com os outros e isso inclui os professores. Freire (2011, p. 67) afirma que: “Como professor preciso me mover com clareza na minha prática”.

Ao lidar com o conflito iminente em seu espaço de trabalho, o professor não se sente seguro, tendo em vista que possivelmente não foi preparado para isso em sua formação inicial docente, e com isso, a insegurança e a sensação de abandono e solidão

diante o caos, faz com que em muitos casos nada seja feito diante do absurdo, ou ainda, acaba deixando que a reatividade tome conta de suas ações, se segurando em “métodos” tradicionais e ineficazes ou autoritários e violentos, que por sua vez acaba por piorar a situação de conflito.

Nesse contexto, o professor pode aprender possibilidades de transformar as realidades, suas e dos educandos, o que para Paulo Freire (2011, p. 68), aprender “[...] é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e a aventura do espírito”.

Quanto ao espaço educativo, é primordial que professores, gestores e demais sujeitos da comunidade escolar, tenham a consciência de que as pessoas não nascem prontas, em outras palavras, não nascem sabendo como lidar com os conflitos, pois o equívoco, pode vir justamente do acreditar que as pessoas já sabem, já possuem a competência necessária para intervir em suas realidades dadas e desafios de convivência, e talvez por isso, não se mobilizem para pensar e compreender meios alternativos à cultura escolar estabelecida, apenas julgam e são julgados, as vezes auto julgados.

De toda maneira, é de extrema importância destacar aqui, que a neutralidade é apenas um mito, ou uma falácia que os desavisados, desinformados ou os descompromissados utilizam, como meio de se eximirem às responsabilidades, no caso das ações e posições a tomar.

Freire (2011, p. 68, grifo do autor) fala que:

[...] toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que aprendendo, ensina [...]; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideias. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra.

O educador mineiro Tião Rocha²⁸ (2016), ao citar um provérbio africano, do Moçambique pós-guerra, fala que para educar uma criança, é preciso uma aldeia inteira e que é necessário aprender como convocar essa aldeia para mobilizar esse potencial humano de aprendizagem em comunidade.

²⁸ Tião Rocha (1948), ex-professor titular da UFOP- Universidade Federal de Ouro Preto e da PUC-MG, se apresenta como: Antropólogo (por formação acadêmica), educador popular (por opção política), folclorista (por necessidade), mineiro (por sorte) e atleticano (por sina); Idealizador e Diretor-Presidente do Centro Popular de Cultura e Desenvolvimento – CPCD, criado em 1984, em Belo Horizonte/MG; Idealizador e Diretor-Presidente Banco de Êxitos S/A – Solidariedade e Autonomia – criado em 2003, em Belo Horizonte/MG.

Betto e Cortella (2007), dizem que o lema de uma comunidade deveria ser aquele dos mosqueteiros, “um por todos e todos por um”, porém, o lema que conseguem perceber em suas andanças é o de “cada um por si e Deus por todos”, o que contraria a lógica de sobrevivência da própria espécie humana. Os autores complementam, ainda, diferenciando os valores entre uma comunidade e um agrupamento, afirmando que em uma comunidade existem conflitos, simples divergências de visão, enquanto em um agrupamento, há confrontos.

Assim, Frei Betto e Mario Sérgio Cortella (2007, p. 70) afirmam que: “O conflito origina-se pela divergência de posição ou de desejo, ao passo que o confronto provém da necessidade de anular o outro”. Por tanto, compreender o sentido educativo libertário de comunidade, é fundamental para desenvolver o verdadeiro potencial humano de transformação da realidade.

Voltando ao pensamento de Tião Rocha, percebemos uma aproximação lógica do pensamento de Paulo Freire, em que precisamos aprender a enxergar o outro pelo lado cheio do copo, que precisamos dialogar com todos os sujeitos envolvidos, para que se conceba conjuntamente, possibilidades de ações. Ele apresenta no contexto de sua fala, uma crítica aos modelos que medem o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH), que se centram no discurso de “melhorar a qualidade de vida dos seus habitantes”, mas desenvolvimento este, que ano após ano se mantém sem alterações significativas.

Para Rocha (2016), deveríamos utilizar o que ele chama de Índice de Potencial de Desenvolvimento Humano (IPDH), que segundo ele, se mede pela capacidade que existe em uma comunidade de “Acolhimento” para que não fique ninguém de fora; de “Convivência” para aprender a conviver com as diferenças; de “Aprendizagem” dos conhecimentos, habilidades e atitudes; das “Oportunidades” para as pessoas poderem fazer escolhas, e complementa sua arguição, dizendo que, se pegarmos as iniciais de cada uma dessas palavras e acrescentar o “cedilha” e o “til”, teremos a palavra A-Ç-Ã-O (Rocha, 2016).

Esta quase poesia proferida pelo educador mineiro, é muito mais complexa do que aparenta, pois ela, apresenta uma gama de variáveis que são fundamentais à presente pesquisa, tais quais, a sensibilidade humana e o consequente processo de humanização, necessário a qualquer mudança séria que se pretenda no atual modelo cultural de convivência, mas também, chama atenção aos processos de diálogo e escuta, diminuindo, assim, o risco de colonização do pensamento crítico e por último a potência existente na aproximação com a comunidade e, as possibilidades locais de aprendizagens dialógicas.

Consideramos que as contribuições de Rocha (2016), em alguma medida se aproximam da aprendizagem dialógica que, segundo Flecha *et al.* (2024, p. 36):

O conceito de aprendizagem dialógica baseado em teorias sociológicas, como a teoria da ação comunicativa e a teoria da sociedade dialógica, entre outras teorias de diferentes disciplinas, mostrou que existem formas inclusivas de organização da sala de aula que não só não retardam, mas também aceleram o aprendizado daqueles que já estão à frente.

No interior da aprendizagem dialógica, o Modelo Dialógico de Convivência, propõe uma síntese destas ideias. Por ser dialógico, pressupõe ouvir, ouvir os sujeitos envolvidos, mas ouvir não somente com os ouvidos, ouvir com o corpo todo, com todos os sentidos humanos, sendo assim, a opção pelo modelo dialógico de convivência é uma alternativa real, concreta, científica, rumo a transformação esperada para as relações no ambiente escolar e na própria sociedade.

Sobre o ato de ouvir, Antônio Carlos Gomes da Costa²⁹ (2001, p. 138), ao apresentar em sua “Pedagogia da Presença”, afirma que: “Quantas vezes uma pessoa em dificuldades sente-se melhor, ordena seus pensamentos e reavalia suas experiências quando alguém a ouve com atenção.”

Segundo Costa (2001, p. 135), ainda sobre o ato de se comunicar, destacando o seu olhar, como educador, afirma que, o corpo comunica como fonte de mensagem muito mais potente inclusive do que as próprias palavras e segue afirmando que:

Ele expressa a disposição ou indisposição internas de uma pessoa em relação a outras pessoas ou situações”. O educador deve estar atento ao seu corpo para que ele transmita ao educando a noção verdadeira de seu interesse e da sua disposição de ajuda-lo.

Conforme destaca Ramon Flecha *et al.* (2024, p. 49), ao argumentar sobre o potencial educativo e transformador do Modelo de Convivência em questão, sobre a realidade escolar, afirma que:

Por meio do diálogo, ele consegue mobilizar toda a comunidade educacional, com ênfase no protagonismo do aluno, na resolução de conflitos, na prevenção de conflitos e no desenvolvimento de relacionamentos que garantam o bem-estar do grupo e de cada indivíduo.

Porém, segundo Costa (2001), é preciso ter clareza quanto ao papel educativo, pois é necessário cuidado para não incidir no equívoco do acreditar no “mito da

²⁹ Antônio Carlos Gomes da Costa (1949-2011), foi um pedagogo mineiro, autor da “Pedagogia da Presença”, dentre outros e um dos idealizadores e referencial na elaboração do ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) e em 1998 recebeu a honraria com o Prêmio Nacional de Direitos Humanos.

suavidade” da educação, erro ingênuo e comum, sobretudo, aos iniciantes na profissão educativa.

Para o mesmo autor, (2001, p. 44), a educação não é sempre um caminho suave: “Ao contrário, principalmente tratando-se de educandos em situação de risco pessoal e social, o processo é muitas vezes árduo, pesado, doloroso e difícil.”

Não se trata de uma tarefa fácil, na verdade é desafiador propor algo que não estamos habituados culturalmente, ouvir, falar, argumentar, discordar, concordar, abrir mão, consentir, enfim, buscar o consenso é uma tarefa árdua, porém fundamental na busca de uma escola pública de qualidade e que realmente transforme pessoas, mas a caminhada precisa ser feita e os primeiros passos precisam ser dados, coletiva e cooperativamente.

4.3. A VIOLÊNCIA

A violência, assim como os demais conceitos, também precisa ser concebida de forma ampla e da mesma forma superar o senso comum, levando em consideração todos os sujeitos, as eventuais falhas de compreensão e ou as relativizações danosas provocadas, seja por omissão, naturalização ou por outras questões diversas.

Segundo Calderón Concha (2009, p 74), ao referenciar Galtung (1998)³⁰, afirma que: “[...] uma teoria de conflitos necessita de uma teoria da violência. Esta afirmação estaria baseada fundamentalmente em duas constantes.” A primeira constante é de que a violência é vista como o fracasso na transformação dos conflitos; a segunda constante é que a violência por ser o motor das reservas de energia podem ser utilizadas para fins construtivos e não somente destrutivos, ou seja, não são de todo fracasso, são também oportunidades de transformação e mudança (Calderón Concha, 2009). Esta afirmação visa chamar atenção a necessidade de compreender e tratar essa questão cientificamente para que as devidas regulações e conduções sejam conduzidas a partir de modelos científicos de convivência.

Conforme Dahlberg e Krug (2006, p. 1165): “Toda análise abrangente da violência deve começar pela definição de suas várias formas, de modo a facilitar a sua medição científica.”

Para Ceccon *et al.* (2009, p. 36), segundo a Comunidade Internacional de Direitos Humanos:

³⁰ Galtung, Johan (1998) *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*, Bilbao, Gernika Gogoratuz.

Violência pode ser compreendida como todas as violações dos direitos civis (vida, propriedade, liberdade de ir e vir, de consciência e de culto); políticos (direito a votar e a ser votado, ter participação política); sociais (habitação, saúde, educação, segurança); econômicos (emprego e salário); e culturais (direito de manter e manifestar sua própria cultura).

Na violência não há equilíbrio, como ocorre no conflito; na violência, um poder prepondera, aniquila e rompe o mesmo (Ceccon *et al.*, 2009).

Dahlberg e Krug (2006, p. 1165), em definição incorporada pela Organização Mundial da Saúde (OMS), conceitualizam a violência como:

[...] o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação.

No artigo citado acima, as autoras definem a violência associando-a a intencionalidade com a realização do ato em si, independente do resultado causado pela ação, excluindo das análises e dos dados, os que são considerados não intencionais, os incidentes.

Assis e Marriel (2010, p. 42), apresentam uma definição de violência pensando no modelo ecológico, proposto pela OMS, baseado nos estudos de Bronfenbrenner (1996)³¹, afirmando que:

A violência é o resultado da complexa interação de fatores individuais, de relacionamentos estabelecidos, comunitários e sociais, sendo necessário ter sempre em mente as interseções e conexões existentes, entre os diferentes níveis.

Conforme as mesmas autoras (2010, p. 42), no modelo ecológico, a violência é dividida em quatro níveis, sendo:

O primeiro nível do modelo ecológico, o individual, leva em consideração os fatores históricos, sociais, biológicos e pessoais que uma pessoa traz em seu comportamento e que podem afetar a possibilidade de ela ser vítima ou perpetrador da violência. O nível relacional diz respeito às relações sociais próximas, por exemplo, relações com companheiros, parceiros íntimos e membros da família que aumentam o risco para vitimização violenta e perpetração da violência. O terceiro nível analisa os contextos comunitários das relações, como as escolas, os locais de trabalho e a vizinhança, e busca identificar as características desses cenários associadas ao fato de a pessoa ser vítima ou perpetrador da violência. Por fim, o último nível do modelo ecológico analisa os fatores sociais mais amplos que influenciam os índices de violência.

³¹ BRONFENBRENNER, U. A Ecologia do desenvolvimento humano: experimentos naturais e planejados. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

No modelo ecológico, a OMS ainda classifica a violência segundo a natureza dos atos cometidos, sendo elas, a violência física, violência psicológica, violência sexual e negligência ou abandono (Krug *et al.*, 2002).

A violência tem ligação forte com as relações de poder, e essa percepção se amplia para as ações de intimidação e ameaças, assim como a omissão e a negligência como formas potenciais de violências, tais como abusos físicos, sexuais e psicológicos, até o suicídio e outras formas de violências auto infligidas (Dahlber e Krug, 2006).

Na passagem acima, a violência auto infligidas, seria aquela praticada contra si mesmo, ou seja, que causa danos físicos e psicológicos, podendo levar a situações mais sérias tais como o suicídio, como aponta (Quesada, 2020).

Outra linha de compreensão dos fenômenos relacionados às violências foi apresentada por Johan Galtung, sendo que, para o sociólogo norueguês a conceituação de violência por si só, já não é tratada como algo simplesmente terminológica. Nesse sentido, para Galtung, o fenômeno da violência se estende para além do plano material, tendo incidência também na cultura (Azzolini, 2024).

Conforme Azzolini (2024, p. 8, grifo do autor):

O conceito de violência foi introduzido por Galtung no artigo *Violence, peace and peace research* (1969) e foi um dos textos centrais de um movimento que caracterizou uma expansão dos Estudos para a Paz, para além de uma disciplina pretensamente neutra e objetiva voltada à análise da realidade como ela é para uma ciência normativa, guiada pelo objetivo de alcançar a paz através da prática (Pureza, 2018)³².

Galtung apresenta a violência em três dimensões, sendo elas: a violência direta, quando tanto os sujeitos que praticam a violência, quanto as próprias ações violentas são visíveis; e as violências indiretas, também chamadas de violência estrutural e violência cultural, conceitos que serão aprofundados posteriormente.

A percepção de Galtung o conduziu a ideia de que a violência direta, por si só, seria insuficiente para compreender o fenômeno da violência, e isso, fez com que ampliasse seus estudos para outras possibilidades, tendo em vista que a violência direta, que é a dimensão visível do fenômeno, não é auto manifesta e nem autossuficiente. O autor afirma que a violência direta não emerge isoladamente, ela na verdade decorre como consequência das outras duas formas de violências (Azzolini, 2024).

Salles Filho (2024, p. 13) afirma que:

³² PUREZA, J. M. **O desafio crítico dos estudos para a paz**. *Organicom*, v. 15, n. 28, p. 74-89, 2018.

É possível e necessário, pelo cuidado didático, compreender alguns fenômenos a partir de um dos tipos de violência, porém, para uma abordagem ampla e que busque a Cultura de Paz é indispensável captar as relações, a complexidade e a interdependência de todas elas.

Dentre as manifestações de violência que emergem socialmente, proliferando situações de sofrimento no ambiente escolar, está o Bullying, este por sua vez, talvez por estar constantemente presente nos noticiários que abordam os problemas de convivência entre estudantes de diversas idades e modalidades de ensino, ou seja, o que apresenta grande parte das distorções conceituais sobre si, desta forma, abordaremos este tema na próxima subseção, a fim de contribuir com a compreensão necessária a respeito.

4.4. O BULLYING

Acreditamos que este deva ser um dos termos, para se referir a violência, mais banalizados na sociedade e por consequência nas escolas e a confusão que se faz com a conceituação banal do “bullying”, certamente pode acarretar a erros de identificação e percepção do mesmo e, assim, se transformar em episódios cada vez mais comuns e violentos. Conforme destaca Ristum (2010, p. 108), “algumas formas de naturalização do bullying estão cotidianamente presentes na escola e na sociedade, tornando-se, portanto, naturalizadas. Essa é uma das principais dificuldades para seu enfrentamento e superação.”

Os estudos do norueguês Dan Olweus sobre o tema, serviram de referência para vários outros pesquisadores de diversas nacionalidades e, segundo Ristum (2010), o norueguês foi pioneiro nos estudos e talvez o responsável por ter cunhado o termo. A palavra bullying é uma expressão na língua inglesa, utilizada para representar ataques repetidos de um dominador sobre outro estudante vitimizado, sendo utilizada também no Brasil por não existir um termo com significado similar na língua portuguesa (Ristum, 2010).

Tal fato, em relação a palavra utilizada para se referir a este fenômeno, não é de todo ruim, tendo em vista que o termo bullying, pode ser utilizado em vários lugares e em diferentes culturas com a garantia mínima de ser compreendido como um ato de violência, porém, a compreensão do conceito, como já apontado, é uma preocupação que precisamos ter para além da simples semântica. Ristum (2010, p. 95) afirma que: “[...] mais importante que o rótulo é compreender o que o bullying significa.”

O bullying é um termo utilizado para definir uma prática de violência geralmente no ambiente escolar, mas para fins de registro, existe um termo similar, definido por mobbing, que por sua vez, se refere há uma definição que se assemelha ao bullying, porém, é quando a situação ocorre em ambiente corporativo, no ambiente de trabalho.

Para Tognetta (2012, p. 102), o bullying, “trata-se de um tipo de violência velada que denota falta de ética e, assim, aponta a escolha por manter uma imagem de poder, de virilidade, de força psicológica sobre os outros.”

Segundo Ristum (2010, p. 96),

De modo geral, conceitua-se bullying como abuso de poder físico ou psicológico entre pares, envolvendo dominação, prepotência, por um lado, e submissão, humilhação, conformismo e sentimentos de impotência, raiva e medo, por outro. As ações abrangem formas diversas, como colocar apelidos, humilhar, discriminar, bater, roubar, aterrorizar, excluir, divulgar comentários maldosos, excluir socialmente, dentre outras.

Não há dúvidas de que o bullying seja uma violência, porém, é uma forma muito específica de violência e que remete a uma relação de poder entre pares e sempre de forma constante e repetitiva.

Conforme ainda para Tognetta (2012, p. 102):

As agressões com o mesmo alvo acontecem por um longo período de tempo e, necessariamente, há um desequilíbrio de poder físico e psicológico, que faz o escolhido permanecer nesta condição. Contudo, há uma outra característica interessante quanto a questão do poder: as agressões repetidas são realizadas entre pares, que se mantêm num mesmo nível hierárquico, ou seja, sem diferença de autoridade.

O tema desperta grande preocupação do poder público e de pesquisadores no assunto, a ponto de, em 2024, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, ter sancionado a Lei 14.811/2024, que torna o Bullying e o Cyberbullying, crimes previstos no código penal e, em similitude aos crimes hediondos, os crimes previstos no Estatuto da Criança e do Adolescente, como o sequestro e a indução a automutilação (Viana, 2024).

Outro marco importante ocorreu com a alteração no Artigo 12 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) por meio da Lei 13.663/2018 que estabelece a prevenção de todas as formas de violência e da promoção da Cultura de Paz nas escolas, acrescentando mais dois incisos conforme segue: 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.

Outra constatação sensível e preocupante é a relação estabelecida entre o fenômeno bullying e os ataques ocorridos contra escolas no Brasil, situação que vem se agravando nos últimos anos, conforme destaca a pesquisadora Telma Vinha, docente da Faculdade de Educação da UNICAMP e coordenadora do GEPEM³³ (Grupo de Educação e Pesquisa em Educação Moral).

Vinha (2023, p. 19), referência nos estudos que buscam compreender os ataques às escolas, afirma que:

Um aspecto que vale a pena destacar é que para todos os autores a escola foi palco de sofrimento. Eles percebiam-se como alvos de bullying e tiveram experiências dolorosas, como humilhação, exclusão e injustiças.

A informação acima merece, sem dúvidas, muita atenção de todos que se põem como preocupados com as violações envolvendo o ambiente escolar, tendo em vista que, conforme demonstrado na referida pesquisa, os impactos do bullying como fenômeno social, extrapolam o momento presente da perpetração da violência, levando sequelas às suas vítimas por vários anos subsequentes ao ocorrido, a ponto destas alimentarem questões emocionais seríssimas, e que possivelmente, podem ter relação com a escolha do espaço escolar como alvo dos ataques, ao invés de outros espaços com potencial até maior de produzir vítimas.

Quanto a representação desta manifestação no espaço escolar, em artigo da UNICEF Brasil (2019, p. 24), são apresentados alguns dados significativos, afirmando que:

Algumas vezes, a escola é o espaço privilegiado para a produção da violência. É ela, no seu modo de funcionamento e na atuação de seus representantes – estudantes, profissionais da educação e funcionários – que cria e alimenta as dinâmicas de uma violência institucional. São exemplos desse tipo de violência o bullying, violência sexual e de gênero, violência física e psicológica. Essas formas de violência também podem ter uma dimensão on-line, que pode incluir exploração e abuso sexual, cyber bullying e assédio digital.

³³ O GEPEM atua sob coordenação da Profa. Dra. Luciene Regina Paulino Tognetta, da Faculdade de Ciências e Letras da UNESP Araraquara e da Profa. Dra. Telma Pileggi Vinha, da Faculdade de Educação da UNICAMP. Atualmente, o grupo desenvolve duas linhas de pesquisas que envolvem a psicologia e a educação, com contribuição de outras ciências. Na primeira delas, “Convivência na escola: virtudes, bullying e violência”, coordenada pela Profa. Dra. Luciene Tognetta, são desenvolvidos estudos que procuram respostas aos problemas de violência, agressividade e bullying cotidianos em escolas, investigando suas causas e suas relações com os aspectos sociais, morais e afetivos necessários ao desenvolvimento moral.

A escola precisa ser um espaço de escuta qualificada e olhar atento, tendo em vista a dinâmica descrita acima, além disso, as vítimas possivelmente teriam sérias dificuldades em buscar ajuda, seja por receio de retaliações provenientes da própria característica do bullying, ou por questões estruturais, potencializadas por espaços e pessoas com dificuldades em lidar com este fenômeno, a fim de, evitar ou transformar o mesmo.

Conforme Prates, Junca e Júnior (2021, p. 11) “[...] às vezes as pessoas que passam por violência e são vítimas de bullying, tendem a ficarem caladas, não revelando o fato por medo da retaliação do agressor.”

As interpretações do fenômeno em questão, receberam importantes contribuições complementares de diversos pesquisadores, para sua melhor compreensão, porém, embora tenham enorme relevância no combate ao bullying, ao compreender o mesmo como uma forma muito específica de violência, aparentemente isso não se mostra como suficiente, percebendo-se a necessidade de dentro do próprio fenômeno, ainda, diferenciar as possíveis variações, incidências e características mesmo.

Inicialmente este fenômeno era compreendido somente em relação às violências físicas e verbais, chamadas de “formas diretas”, porém, percebeu-se que esta interpretação era insuficiente, pois outros fatores acabavam sendo ignorados. Conforme Ristum (2010, p. 96), ao citar Olweus:

[...] outras formas igualmente importantes de agressão, caracterizadas pela ausência de manifestações explicitamente observáveis ou por ação mediada por terceiros, as chamadas ‘formas indiretas’, cujas ocorrências mais frequentes são comentários (‘fofocas’), propagação de rumores, especialmente de caráter sexista, racista e homofóbico, exclusão ou organização de exclusão social que interdita a integração do aluno em um grupo de pares.

Um fato curioso é que a terminologia descrita aqui para definir as duas formas de bullying, como direta e indireta, acabam por se aproximarem da definição de violência apresentada na seção anterior sobre os estudos de Johan Galtung, quando este propõe as definições de violência direta e de violência indireta, no caso da violência estrutural e cultural, ao qual acaba contribuindo para a compreensão do termo bullying de forma mais ampla na presente seção, tendo em vista que, Galtung e Olweus são contemporâneos e contemporâneos em seus respectivos estudos.

Existe ainda uma outra modalidade de perpetração do fenômeno em questão, o cyberbullying, que se apresenta na forma definida conceitualmente para a prática do

bullying executada por meios digitais, seja por redes sociais, ou até mesmo em salas de bate-papo presentes em jogos eletrônicos.

Bozza e Vinha (2023, p. 5), ao citar Dempsey, afirmam que, “O cyberbullying, é marcado por uma característica que o diferencia dos demais tipos de violência on-line, uma vez que, corresponde a ações violentas e intencionais entre pares, no ambiente virtual.

Para Flickinger (2018, p. 439), “no caso específico do cyberbullying é a covardia do anonimato que garante o domínio do agressor, protegendo-o, ademais, de reações imediatas.”

Ainda segundo Bozza e Vinha (2023), sobre este fenômeno:

São todas ações marcadas pelo desrespeito, que impactam diretamente nas relações estabelecidas pelos alunos no ambiente escolar e podem acentuar o sofrimento de quem é alvo, uma vez que o autor da agressão, ainda que anônimo, é uma pessoa conhecida, um aluno ou aluna da mesma turma ou da mesma escola. (p. 5)

Segundo artigo produzido pela Revista FAPESP (2025), o potencial de produzir violência do cyberbullying é muito preocupante, posto que, os atos de violências ocorrem por meios eletrônicos e os eventuais vídeos e demais exposições feitas contra a vítima, geralmente são compartilhadas por redes sociais e acabam permanecendo disponíveis nessas redes por longo tempo, prolongando assim o sofrimento da vítima, bem como os efeitos causados a partir do mesmo.

Conforme o Atlas da Violência de 2025, em 2019, 40,5% dos estudantes diziam sofrer bullying no ambiente escolar (IPEA, 2025), isto é, quase metade dos estudantes, dados inclusive que podem estar sendo subnotificados, tendo em vista que, uma das características do bullying, é justamente a de que algumas vítimas têm medo de denunciar ou comunicar que são vítimas, como já descrito anteriormente.

Conviver em um ambiente violento e sem uma aparente solução que busque cessar com as violências e proteger efetivamente as vítimas dos agressores, causam sequelas por vezes irreversíveis e com consequências devastadoras, não somente aos processos cognitivos, mas de risco à própria continuidade da vida das vítimas.

Sobre o fato relatado acima, segundo o Atlas da Violência 2025, como consequência, entre 2013 e 2023, houve um aumento de 42,7% no número de suicídios entre jovens de 10 a 19 anos, nesse período, cerca de 11.494 jovens tiraram a própria vida (IPEA, 2025). Para o IPEA (2025, p. 46), em relação ao número alarmante de suicídios, “esses problemas são agravados por estigmas sociais, ou pela falta de compreensão, o que pode dificultar o acesso ao apoio e à ajuda que eles precisam.”

Dar importância aos dados, aos indicativos e estar atentos aos sinais, é fundamental para que a escola possa ser um agente de virada de chave em relação a estas questões, que apontam para uma situação muito preocupante em relação aos rumos que a própria sociedade toma pensando nas futuras gerações, e no caminho que ela própria, escola, desenha para si como instituição social.

5. AS ALTERNATIVAS DIALÓGICAS COMO POSSIBILIDADES DE TRANSFORMAÇÃO

Posto algumas destas condições descritas acima, podemos começar a entender os contextos que compõem as relações no interior dos muros escolares, pois a escola é um dos principais, se não for o mais importante equipamento público, tendo em vista o volume e a relevância do atendimento a que é responsável.

Pretendemos, a partir desta seção, uma reflexão acerca de possibilidades de compreensão de algumas propostas corajosas, que se insurgem diante da mesmice de práticas, por vezes alienadas e, por outras, propositalmente covardes, que se recusam diante das necessidades de transformação e mudanças que, a escola necessita para se tornar um espaço educativo e verdadeiramente transformador.

A escola, não é, e não pode ser uma ilha isolada e imaculada dos problemas sociais, e verdadeiramente, mesmo quando se pretende, de forma equivocada sê-lo, não consegue, pois, é feita de pessoas, as mesmas que vivem e convivem do lado de fora dos muros, com suas crenças e valores. Para José Pacheco (2006, p. 21, grifo do autor), “São as pessoas que fazem as instituições e que as... desfazem. As escolas são habitadas por pessoas. Quem nos dera que, em certos dias, o não fossem!”.

Na passagem acima, o educador português se refere ao peso que as pessoas, no caso os professores, dão aos desafios cotidianos escolares, ligando seus “complicadores” sociais, que em certos momentos explodem em violências de mão dupla. Tal reflexão não tem relação com a romantização desses desafios, mas vale como um ponto importante no contexto das relações escolares.

E segue, Pacheco (2006, p. 22), dizendo que, “[...] há dias em que o lado lunar produz tal impacto numa escola, que melhor fora que o dia nem tivesse começado.” Nesse trecho, o português sinaliza que a depender de como são conduzidas as situações, a tendência é sempre o agravamento das crises.

Pacheco (2006, p. 46) destaca a importância de a escola e seus profissionais (todos) compreenderem que escola deve se preocupar para além dos conteúdos formais, mas também com os valores que transmitem como referência, dizendo:

Mas me preocupa ainda mais o que ensinam. Ainda que de tal possa não ter consciência, transmitem valores. E, em virtude do seu sistema de crenças e valores, vão impregnando os alunos de solidariedade ou umbiguismo, de autonomia ou conformismo.

É importante destacar, como já foi dito anteriormente, que não se trata de desconsiderar o papel da escola como instituição social responsável pela formação

intelectual e formal dos sujeitos, mas de levantar a condição que essa mesma instituição social tem, de transformar, e de formar de maneira verdadeiramente integral esses sujeitos, levando em consideração que a educação não é um fim, mas um meio de inserção social e cultural, no mundo.

A unidade escolar, a qual serve de ponto de imersão às reflexões e inflexões propostas na presente pesquisa, apresenta grande índice de conflitos e violências diárias entre todos os sujeitos da comunidade escolar e educativa, e certamente, acima do que consegue dar conta com a organização e estrutura proposta e praticada atualmente.

O ambiente escolar por si só é desafiador, ao ponto de muitas vezes fazer mal a todas as pessoas, despertando o sentimento de não querer estar ali, condição que José Pacheco (2006, p. 22), busca suavizar, apontando há uma ponta de esperança, aquela mesma sonhada por Paulo Freire, e alardeando que em algumas ocasiões, como dizia Raul Seixas³⁴, o sonho pode ser sonhado junto para se tornar realidade, dizendo: “[...] talvez porque os professores tenham um projeto (ou o que quiserem chamar ao que põe cimento nas causas comuns), logo surgem prenúncios da bonança que suaviza iras e amacia conflitos.”

Sendo assim, posto alguns pontos relevantes, percebemos a necessidade de propostas alternativas às tradicionais que realmente partam para transformações vivenciais e que levem à práxis, uma verdadeira aproximação com sentidos entre teoria e prática, pautada sempre em modelos científicos como referenciais.

Segundo Paulo Freire (2011, p. 51), em passagem já citada anteriormente, mas que cabe como uma luva novamente, afirma que:

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Para Hargreaves (2002, p. 162), “mudanças complexas não podem ser alcançadas sem um aprendizado considerável” e sendo assim, há a necessidade de explorar diversas possibilidades e metodologias que possam de alguma maneira contribuir para tal. Segundo o mesmo autor (2002, p. 130):

Entender as complexas agendas da mudança educacional é intelectualmente difícil. Envolver-se com a filosofia, enxergar a

³⁴ Raul Seixas (1945- 1989), foi um cantor e compositor baiano, compôs a música “Prelúdio” em 1974, que foi lançada no álbum “Gita” do mesmo ano, cujo o refrão central dizia: “Sonho que se sonha só / É só um sonho que se sonha só / Mas sonho que se sonha junto é realidade [...]”.

coerência subjacente, alinhar a mudança com a própria missão social de ensinar, aprender novas práticas, integrá-las nas próprias rotinas e garantir que elas sejam válidas e objetivas, todas essas ações e outras mais, compõem o trabalho intelectual da mudança educacional.

Mudar, portanto, não é tarefa simples, propor a mudança muito menos, tendo em vista que qualquer mudança necessita de esforço coletivo, precisa ser pautada em um processo sério e de muita dedicação, e isso, acaba tirando as pessoas de suas zonas de conforto, que pode ser um fator dificultador à mudança, pois, como foi dito, os esforços precisam ser coletivos.

Por isso, envolver e motivar as pessoas a aderirem ao processo de transformação por meio de ações concretas, é complexo, mas necessário, pois, quando as pessoas se sentem parte da mudança, passam a legitimar a mesma, a contribuir para sua efetivação e consolidação.

Para Alarcão (2001, p. 19), “é preciso envolver o elemento humano, as pessoas e, através delas, mudar a cultura que se vive na escola e que ela própria inculca.” Essa situação pode favorecer o surgimento de novas lideranças no espaço escolar e educativo, reduzindo os riscos de centralização em uma ou poucas lideranças. Sobre essa situação, Hargreaves (2002, 153), afirma que:

Os tipos de apoio que talvez sustentem a mudança educacional através do tempo incluem o desenvolvimento e a disseminação da capacidade de liderança, ao contrário do ato de tornar a mudança dependente de um pequeno número de líderes excepcionais de um sistema.

A escola, tem função de formar cidadãos, e isso, se faz no exercício da própria cidadania e, para Alarcão (2001), a escola não pode mais ser pensada apenas como espaço de preparação para a vida, pois ela é a própria vida, em outras palavras, um local de vivência da cidadania. Concluindo seu pensamento, Alarcão (2001, p. 18), traz algumas indagações extremamente pertinentes:

É tempo de atividade e iniciativa. Que tempo e espaço de iniciativa concedemos aos nossos alunos? E aos nossos professores? E aos alunos, professores e funcionários em conjunto? É tempo de convivência saudável e de cooperação.

Falar em mudar e transformar realidades escolares, não é algo novo e nem incomum como já foi descrito algumas vezes no presente texto, sobretudo quando se trata de espaços muito desafiadores, porém, pouco se estuda ou pesquisa sobre essas almejadas transformações e mesmo quando há o verdadeiro interesse e compromisso com essa mudança, em desenvolver algum projeto significativo, a dificuldade se

encontra em não saber por onde começar para encontrar o tempo de atividade e iniciativa, que conceda a oportunidade de uma convivência saudável e cooperativa como sinaliza Isabel Alarcão.

Refletindo sobre os questionamentos acima, apresentamos em seguida alguns modelos de pensamento para as vivências e convivências no ambiente escolar e de possíveis costuras pedagógicas, acerca da escola dialógica, humana e reflexiva a que propusemos, propostas estas, que serviram como bases ao modelo que foi construído coletiva e colaborativamente no referido espaço em que a pesquisa foi realizada.

5.1. A CULTURA DE PAZ E A EDUCAÇÃO PARA A PAZ

Na presente subseção apresentaremos os conceitos de Cultura de Paz e de Educação para a Paz, buscando colaborar com a compreensão acadêmica que se faz em relação aos mesmos, evitando assim, que se confunda esses termos elaborados cientificamente com entendimentos baseados em senso comum ou à cultura bélica.

Os conceitos que estruturam os “Estudos e Pesquisas para a Paz” como ciência e que dão sustentação à Cultura de Paz e a Educação para a Paz ganharam dimensão a partir do sociólogo norueguês Johan Galtung, teórico de maior relevância no que se refere à temática em questão (Salles Filho, 2024).

Ao abordarmos esta temática, é importante compreender que estamos nos referindo, no caso da Cultura de Paz, a um paradigma e a Educação para a Paz seria a sua vertente pedagógica, ou seja, o caminho pedagógico para implementar possibilidades reais de se conceber um outro mundo possível, mais justo, ético e colaborativo (Salles Filho, 2024).

Não é segredo que a violência é uma linguagem institucionalizada e, às vezes, disfarçada de paz, mas que tem como finalidade dominar os mais fracos, os mais vulneráveis, aparecendo como braço forte da política e das tensões que desta surgem, sejam elas, econômicas, religiosas, culturais, dentre outras, com intuito de subjugar, levando ao mundo, um modo ocidentalizado de se relacionar, um modo imperialista de fazer, por uso da força e da própria violência para que seus desejos sejam aceitos.

Esta concepção de paz tem sua origem no conceito da paz romana (*pax*), modelo utilizado por Roma entre os séculos I e II d.C. aproximadamente, mas tendo seu início ainda por volta do século I a.C., sob o império de Otaviano Augusto ou (Otávio Augusto), por isso, a *pax romana* também é conhecida como a *Paci Augustae* ou paz do imperador (Guimarães, 2011, grifo do autor).

Este modelo é percebido nas ações de combate às violências também aqui no Brasil, o uso da força pelo Estado, para conter atos relacionados ao crime organizado,

ou outros delitos considerados inadequados na sociedade e até mesmo para tentar resolver situações de violências no ambiente escolar, mas que funcionam como estanques em um barril de pólvora prestes a explodir, contrariando o pensamento de Paulo Freire (2011, p. 90) sobre as premissas democráticas que este acreditava para uma educação libertadora.

A autoridade coerentemente democrática, fundando-se na certeza da importância, quer de si mesma, quer da liberdade dos educandos para a construção de um clima de real disciplina, jamais minimiza a liberdade. Pelo contrário, aposta nela. Empenha-se em desafiá-la sempre e sempre; jamais vê, na rebeldia da liberdade, um sinal de deterioração da ordem. A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos silenciados, mas no alvoroço dos inquietos, na dúvida que instiga, na esperança que desperta.

Para Galtung, poucas palavras têm sido tão utilizadas e de forma tão banal para fins de se obter o convencimento alheio como o termo “PAZ” (Callado, 2004).

Outra concepção de paz bastante difundida no ocidente, e utilizada por pessoas ou grupos aparentemente bem intencionados, tem suas raízes na *eirene*, conceito de paz grega (Callado, 2004). Este modo de conceber a paz é o que dá legitimidade ao que poderíamos chamar de paz ingênua, aquela que, bem intencionada, acredita que seja possível uma transformação complexa de um modelo imerso na cultura da violência, com ações simplistas comuns e atos pacifistas utilizados como meio e fim neles mesmos, como se somente pelo fato de realizar protestos com faixas, cartazes e frases de efeito sobre a paz pudesse contribuir de forma efetiva para se obter uma mudança real de paradigma de uma cultura de violência para uma Cultura de Paz, como concepção humanizadora que perdure.

Para Salles Filho (2016), ao argumentar sobre o pensamento de Edgar Morin, afirma que: “Uma complexidade, tal qual uma Cultura de Paz pelo viés da totalidade ingênua aceitará uma ideia da harmonia universal passiva e, ao contrário, aceitar a complexidade faz pensar mais a fundo sobre tais premissas.”

Essa totalidade ingênua sobre uma harmonia universal passiva, não contribui para a formação crítica que conscientiza os sujeitos de sua condição de agentes de transformação. Como afirma Morin (2005), se não for à luz da complexidade, uma transformação consistente não será possível, ao passo que, por meio de ações conscientes de sua complexidade e, relevância transformadora, até mesmo ações aparentemente simples terão resultados mais duradouros, tendo em vista que desta forma, mesmo que este sujeito esteja diante de situações de violência e de rompimento com a normalidade harmônica, ou de violências, poderá se compreender como ponto

de resistência na luta por uma ambiente mais justo e ético para si e para todos (Salles Filho, 2016).

A conceituação apresentada até aqui sobre a paz grega e romana, bem como a necessidade de ser concebido um outro processo de compreensão do que seria essa paz que se almeja por meio da conscientização, é extremamente necessária, tendo em vista que, tanto a “pax”, quanto a “eirene”, compreendem o estado de paz como a ausência de guerra, violências ou de conflitos manifesto.

A partir da afirmação acima, podemos constatar a importância dos estudos de Johan Galtung a partir das Ciências Sociais apresentada em sua obra “Sobre la paz”³⁵ (Callado, 2004). Sua Teoria da Violência diferencia os conceitos de paz em, “Paz Negativa”, que é a ausência de guerra ou de violência como citado anteriormente, e “Paz Positiva, que compreende o estado de paz, como a integração da sociedade humana em busca de um bem comum (Azzolini, 2024).

O estudo sobre Cultura de Paz, no sentido desta pesquisa, buscou apresentar possibilidades de mudanças de paradigma, inclusive sobre o entendimento vigente sobre paz socialmente aceito quase que de forma unânime nos pensamentos da sociedade, como ausência de algo.

Segundo Salles Filho (2016), o entendimento de paz, a partir da teoria de Galtung, diz que a paz precisa ser compreendida, não como ausência de algo, mas como presença e, neste caso, presença de condições dignas de existência, de igualdade nas diferenças, de justiça social e de respeito há toda e qualquer forma de manifestação cultural, em outras palavras, a Paz Positiva caminha rumo há um mundo em que todas e todos possam “VenSer” juntos.

Como já descrito, a Cultura de Paz é um paradigma e a Educação para a Paz a sua vertente educacional, pedagógica, que busca por meio de ações de conscientização, contribuir com as mudanças necessárias no interior dos muros escolares e, destes, para a sociedade.

Salles Filho afirma em sua pesquisa que é um erro relacionar a Cultura de Paz com o combate direto a violência propriamente dita. Segundo Salles Filho (2016, p. 97, grifo do autor), “Cultura de Paz é um processo de construção, de caminhada e não de “enfrentamento” da cultura de violência.”

Este papel, segundo Salles Filho, é justamente o caminho da Educação para a Paz, que servirá como catalisador de possibilidades e reflexões sobre a construção de ambientes mais justos, éticos e mais propícios à cultura da não violência. Salles Filho (2016, p. 14), ao defender a Educação para a Paz como a vertente educacional da

³⁵ GALTUNG, J. **Sobre la paz**. Barcelona. Ed. Fontamara, 1985.

Cultura de Paz, afirma que é: “Um campo construído e pensado com ações pedagógicas voltadas ao esclarecimento sobre a cultura das violências em seu processo de mudanças para uma Cultura de Paz.”

Em 2018, como citado anteriormente, ocorreu uma importante mudança na lei 9394/1996 que estabelece a LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), mudança esta que propôs uma alteração fundamental no sentido de promoção de ações concretas de conscientização e combate à todas as formas de violências no ambiente escolar. Nesse sentido, a lei 13.663 de 14 de maio de 2018, alterou o art. 12 da LDB para incluir medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência, além da promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

No sentido descrito acima, se faz necessário compreender o importante papel que a prática docente tem, tendo em vista sua eventual influência construída por meio dos vínculos estabelecidos e das estratégias pedagógicas e metodológicas no sentido de despertar as consciências entre os que se inter-relacionam em benefício do bem comum.

Como Paulo Freire afirmou em sua “Pedagogia da Esperança” (1992, p. 58):

Os educadores e as educadoras progressistas coerentes não têm que esperar que a sociedade brasileira global se democratize para que elas e eles comecem também a ter práticas democráticas com relação aos conteúdos. Não podem ser autoritárias hoje para ser democratas amanhã.

Segundo Callado (2004, p. 32), “A educação é, em resumo, um processo de sociabilização que, diferente da escolarização, dura toda a vida, intervindo numerosos agentes”. Conforme o mesmo autor (2004, p. 35):

Educar para a paz é uma forma particular de educar com valores. A educação não é um processo neutro. Ainda que sem pretendê-lo, o professor transmite por seu jeito de ser, de atuar e de ensinar, um determinado código de valores. Educar para a paz supõe educar numa série de valores como a cooperação, o respeito, a tolerância, etc., ao mesmo tempo em que se questionam outros antiéticos à cultura da paz, como o etnocentrismo, a indiferença, o racismo ou a intolerância.

O professor/educador e todos os demais adultos contemporâneos se forjaram como sujeitos no mundo a partir de suas experiências durante toda a vida e o professor, em especial, se forjou como professor baseado nas experiências que teve em suas vivências escolares. Nesse sentido, a experiência autoritária tende a formar professores autoritários, bem como, as experiências conscientizadoras tendem a formar professores

conscientes de seu papel como referência para estudantes de todas as classes e idades. Assim afirma Freire (2011, p. 87):

É interessante observar que a minha experiência discente é fundamental para a prática docente que terei amanhã ou que estou tendo agora simultaneamente com aquela. É vivendo criticamente a minha liberdade de aluno ou aluna que, em grande parte, me preparo para assumir ou refazer o exercício de minha autoridade de professor.

Apresentaremos em seguida alguns pontos pertinentes às reflexões acerca da teoria de Johan Galtung sobre violência e conflito no contexto da Educação para a Paz como campo de inflexão no contexto escolar.

Galtung, em sua teoria da violência simbolizada pelo triângulo da violência, propõe que a violência se manifesta em três dimensões, a violência direta no topo da pirâmide e as violências estrutural e cultural em cada uma das pontas desta pirâmide, afirmando que, essas três dimensões são independentes e interdependentes ao mesmo tempo.

Os três tipos de violência possuem fins analíticos, porém, o interesse de Galtung vai além da simples análise, sendo assim, o sociólogo, interessado em diagnosticar a dinâmica dos processos violentos, acredita na interdependência dos três tipos de violências e daí nasce o modelo do triângulo da violência (Flickinger, 2018).

Para Galtung (2003, p. 23), “A violência pode começar em qualquer ângulo do triângulo direta-estrutural-cultural, e é facilmente transmitida aos outros”. Na mesma direção, Salles Filho (2024, p. 13), destaca que para Galtung:

[...] a violência direta, a violência estrutural e a violência cultural que permitem olhar para várias camadas da vida ao conseguir relacionar questões micro e macro referentes aos diversos e diferentes contextos, conjunturas, elementos sociais e culturais que geram situações violentas e que, por outro lado, tem potencial para projetar a não-violência e a paz.

A violência direta, a mais percebida dentre as três, é aquela em que um indivíduo ou grupo provoca danos diretos às vítimas, ou ainda, é aquela em que os agentes aparecem de forma concreta, é uma manifestação em que os sujeitos são visíveis. Segundo Azzolini (2024), ao citar Gledetsch; Nordkvelle; Strand, é importante salientar que na violência direta a relação causal entre agressor-ação-vítima é bastante clara.

É necessário esclarecer que a violência direta não se manifesta somente como forma de agressão física, mas também na forma de humilhação psíquica, repressão das liberdades, negação de recursos necessários à própria vida, dentre outras que causam dor ou sofrimento.

O fato de a violência direta ser percebida com mais facilidade do que em relação às violências indiretas faz com que as pessoas sintam mais os impactos emocionais e suas consequências e, sendo assim, os atos perpetrados acabam sendo julgados sem a compreensão necessária de seu contexto, o que certamente irá impactar a compreensão dos motivos e processos causadores desta violência (Salles Filho, 2024). Sobre tal situação, o autor chama a atenção afirmando que: “Assim, os conflitos causadores, as injustiças cometidas e os abusos prévios podem passar despercebidos” (p. 11).

Flickinger (2018, p. 436), afirma que a violência direta ocorre:

[...] sem que haja uma intermediação institucional ou estrutural perceptível. Indo desde a lesão física explícita até a ofensa verbal ou a indiferença diante da situação desastrosa de outrem, a violência direta abrange um amplo leque de manifestações. Ela acontece, ou melhor, ela é um feito que fere as necessidades básicas de alguém, tendo sempre, com isso, um autor identificável, que poderá e deverá ser chamado à responsabilidade.

Sobre a violência estrutural, é importante destacar que a mesma está presente na estrutura da sociedade e, diferente da violência direta, sua percepção é mais complexa, portanto, está sempre correndo o risco de ao ser invisibilizada, passar despercebida, o que por sua vez, acaba agravando por condicionamento e potencializando a própria violência direta.

Azzolini (2024), ao citar o trabalho de Schmid (1968)³⁶, afirma que o conceito de paz positiva, ao qual se estrutura as três dimensões da violência proposta por Johan Galtung apresentada no presente texto, não era bem aceita ou, em suas palavras, não era consensual.

Para Schmid (1968 p. 224, tradução nossa): “[...] os valores políticos básicos aos quais as pessoas se referem quando falam de paz estão vinculados aos seus interesses estruturalmente determinados”. Assim, a estrutura é determinada pelo poder político hegemônico e, portanto, construída a partir de determinados interesses dominantes. Complementando este pensamento de Schmid (1968), Azzolini (2024) afirma que os conflitos e as violências são construídos dentro das estruturas sociais e devem ser resolvidas por meio de transformações estruturais que promovam a conscientização.

Colman e Vandoski (2018), ao refletirem sobre o pensamento de Paulo Freire, trazem a importância da conscientização no processo de desnudamento acerca da violência estrutural quando refletem sobre o objetivo da educação para a paz. As

³⁶ SCHMID, Herman. Peace Research and Politics. Journal of Peace Research, vol. 5, n. 3, p. 217-232, 1968.

autoras (2018, p. 120, grifo do autor) citam Rabbani (2003), afirmando que o objetivo da educação para a paz é:

[...] *conscientizar* as pessoas sobre a violência que sofrem e cometem. O que significa justamente *tornar-se consciente de uma realidade sobre a qual se estava inconsciente até então devido à violência estrutural*.

Para Salles Filho (2016, p. 72), ao destacar como a violência estrutural ganha corpo, afirma que: “[...] está intimamente ligada à forma como a informação chega às grandes massas. Portanto, em relação a essa grande revolução informacional, precisamos buscar uma abordagem crítica e complexa.”

Sobre essa questão, Santomé (2013, p. 29)³⁷ *apud* Salles Filho (2016, p. 72) apresenta que:

É preciso que estejamos muito conscientes de que o conhecimento é informação refletida, valorizada, sistematizada e posta em ação para produzir ou contribuir para a melhoria dos processos e das atividades científicas, tecnológicas, econômicas, culturais, etc.; o melhor caminho para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa, humanista e solidária.

Segundo Salles Filho (2024, p. 11), a violência estrutural se encontra, “[...] escondida atrás das questões de gênero, raça, etnia, classe social entre muitas que acabam como distinção entre pessoas ditas melhores ou piores.” A dimensão da violência estrutural, juntamente com a violência cultural, faz parte das violências indiretas e, como já foi descrito, são mais difíceis de serem identificadas, já que não há vítimas ou perpetradores de violência visíveis, mesmo que estas sejam fatores que agravam e ou legitimam a própria violência direta.

Sobre a violência cultural, Galtung introduziu este conceito a sua teoria da violência em 1990 a partir de seu trabalho intitulado por “Cultural Violence”³⁸ publicado no mesmo ano (Azzolini, 2024). Galtung (1990, p. 7), define violência cultural como:

[...] os aspectos da cultura, a esfera simbólica da nossa existência – exemplificados pela religião e ideologia, linguagens e artes, ciências empíricas e formais (lógica, matemática) – que podem ser usados para legitimar a violência direta ou estrutural.

³⁷ SANTOMÉ, J. T. **Currículo escolar e justiça social**: o cavalo de tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013. 335 p.

³⁸ GALTUNG, Johan. Cultural Violence. *Journal of Peace Research*, v. 27, n. 3, p. 291-305, 1990. Disponível em: <https://www.jstor.org/stable/423472>.

A violência cultural possui uma força impressionante, no sentido de potencializar de forma indireta várias formas de violências, já que, como sua incidência se dá na cultura, as pessoas, grupos e a própria sociedade acabam por não perceberem que são perpetradores de violência, ou simplesmente não sentem estranhamento algum ao se depararem com tais, pois a potência dessa dimensão da violência é justamente legitimar no pensamento e no imaginário um modo de ser, por meio de valores e normas morais.

Para auxiliar a compreensão da violência cultural e sua distinção em relação ao conceito de violência estrutural, buscaremos contextualizar com uma situação que embora não seja mais tão naturalizada como em outros tempos, ainda ocorre com muita frequência, como segue:

Se uma mulher, ao exercer sua profissão, recebe menos do que um homem que possui as mesmas qualificações que ela, tal situação se encaixaria como Violência Estrutural, tendo em vista que, determinada situação só ocorreu possivelmente por uma deliberação do empregador, ou seja, presente na estrutura sócio-organizacional; ao passo que tal situação foi pensada e implementada, possivelmente impregnada de valores machistas e patriarcais, podendo inclusive ser aceita com naturalidade e indiferença por todos os envolvidos, inclusive pela própria vítima, tendo em vista a condição cultural e social experienciada, portanto, uma Violência Cultural.

Assim, a dimensão estrutural da violência, se efetiva em comportamentos preconceituosos e de exclusão como racismo, xenofobia, machismo, etarismo, etnocentrismo, preconceitos de classe, dentre outros (Salles Filho, 2022). Conforme o mesmo autor (2022, p. 41), em complementação a passagem anterior, afirma que: “[...] é importante destacar que a violência cultural tem relação direta com a história e a formação da sociedade que, no caso do Brasil tem relação com os processos de colonização, escravidão e um capitalismo tardio.”

Milton Santos (2006) sustenta que existem os fatos, e as notícias são interpretações desses fatos. E continua, Santos, em mais um de seus corajosos momentos de brilhantismo, ao tecer duras críticas a globalização, constatando a relação obscura e tendenciosa dos meios de comunicação como parte do que ele chama de globalitarismo, ao controlar, por meio do acesso à informação, os rumos do pensamento, dizendo que estes controlam de maneira extremamente eficaz, a interpretação do que está se passando no mundo, transmitindo assim o pensamento hegemônico.

Embora a fala de Milton Santos esteja em um contexto diverso do da presente pesquisa, nos parece que podemos relacionar seu pensamento à violência cultural, no caso a miséria e a exploração da pobreza causada pela globalização, roupagem da relação com os processos de colonização, escravidão e um capitalismo tardio, como já

citado anteriormente e o papel dos diversos meios de comunicação na legitimação e consequente naturalização dessa condição.

Salles Filho, (2024, 11) afirma que a violência cultural completa a teoria da violência de Galtung:

[...] ao discutir que a história e a cultura moldam percepções e valores, muitos deles destrutivos, como ódio, menosprezo, intolerância entre vários outros que se tornam duradouros e impregnados na forma de viver de pessoas e sociedades.

A complexidade da teoria de Johan Galtung e das estruturas de paz e violências são evidentes, por vezes nem tanto, e tal a peculiaridade das definições conceituais elaboradas pelo sociólogo norueguês, com delimitações tênues entre elas, mas a sagacidade de Galtung em sua teoria da violência, bem como nos Estudos de Paz proposto por ele, busca justamente encontrar respostas onde antes não eram observadas com a devida importância e seriedade necessárias.

Salles Filho (2016, p. 16), sobre a importância da complexidade, afirma que: “[...] a perspectiva da complexidade aponta para o ser humano integrado nas diferentes dimensões de sua existência, não perdendo-se no relativismo, mas buscando as conexões entre os elementos que compõem sua vida”.

Conforme Azzolini (2024, p. 11): “Essa perspectiva reforça a noção de que determinados elementos culturais podem legitimar a violência ao criar uma percepção de justiça ou aceitabilidade moral de atos violentos.”

Apresentadas as três dimensões da violência a partir da teoria de Galtung, nos permite pensar esse contexto de forma mais ampla, inclusive como possibilidade pedagógica real de transformação por meio da Educação para a Paz. Mas sua efetivação pode encontrar barreiras no “como fazer”, tendo em vista que ações práticas podem parecer à primeira vista, algo pouco palpável ou até mesmo abstrato.

Desta forma, Salles Filho em seu trabalho intitulado “Cultura de Paz e Educação para a Paz: olhares a partir da complexidade de Edgar Morin”, propõe pensar a educação para a paz, por meio do que ele chama de as “Cinco Pedagogias da Paz”, com intuito de ampliar os olhares e as reflexões sobre um caminho possível a ser percorrido no fazer educativo, sendo elas: Pedagogia dos Valores Humanos, Pedagogia dos Direitos Humanos, Pedagogia da Conflitologia (Resolução não violenta de conflitos), Pedagogia da Ecoformação e Pedagogia das Vivências e Convivências (Salles Filho, 2016).

É importante destacar que, o que é proposto nas cinco pedagogias da paz não deve ser compreendido como uma cartilha a ser seguida, mas como diretrizes que

podem conduzir de forma coerente os sujeitos que se propõem a trilhar o caminho complexo da não violência no ambiente escolar.

A pedagogia dos Direitos Humanos permite a todos os sujeitos refletirem sobre as condições dignas de existência de todos; dos Valores Humanos como elo de conexão social e humana, levando em consideração os valores éticos, morais e culturais que legitimam as relações entre os indivíduos; da conflitológica que amplia as percepções e o desenvolvimento de ações de prevenção e resolução de conflitos e violências, pautada em experiências e práticas cientificamente comprovadas; da ecoformação que propõe a compreensão da interdependência entre todos os seres vivos, seus biomas e toda a complexidade que torna possível a vida no planeta; e, por fim, as vivências e convivências, que são as ações práticas que dialogam de forma coesa e coerente com a Cultura de Paz e com a formação de uma sociedade mais dialógica e humana.

É possível pensar ações na escola a partir de estruturas e sequências didáticas, porém, corre-se o risco destas práticas, se não for à luz da ciência e de uma teoria dialógica, se tornarem ações puramente tecnicistas, sem que haja o processo reflexivo. Consideramos importante, para a transformação real do clima escolar, que seus professores e educadores pensem essa transformação para além da técnica, mas algo que transcenda as disciplinas escolares e que esteja presente no íntimo do projeto escolar, como referência filosófica de pensamento e pedagógica na essência do Projeto Político Pedagógico da escola, perpassando transversalmente por todas as ações propostas na relação comunidade/escola.

Acreditamos, ainda, que para a composição das reflexões pertinentes à Cultura de Paz, bem como ao Modelo Dialógico de Convivência, são necessárias ações que contribuam na compreensão dos processos colaborativos e de cooperação entre os sujeitos, na busca por uma Comum-Unidade em que todas e todos possam “VenSer” juntos, assim como apresentaremos na próxima subseção.

5.2. A PEDAGOGIA DA COOPERAÇÃO

Cooperação tem relação com o ato de ajudar alguém pelo bem comum, tem que ver com solidariedade, com respeito ao tempo e as limitações do outro, o ato de cooperar representa uma postura de desprendimento do eu em busca “do nós” em cada um.

A plataforma Dicio (dicionário online de português), apresenta o seguinte significado para cooperação: “Ação de cooperar, de auxiliar e colaborar, prestando ajuda ou auxílio; dar contribuição para; colaboração ou contribuição: a ONU busca atingir a paz através da cooperação internacional.”

A palavra cooperação vem do valor humano cooperar, que encontra sentidos e também dilemas, a depender da maneira e o contexto que a utilizam, podendo estar atrelada a ações que busquem o desenvolvimento social e humano, bem como, a ações que a distorcem, visando por exemplo, a dominação de um Estado sobre o outro, como ocorre nas chamadas missões de cooperação internacional para a paz, que se transmuta rapidamente em muitas bombas e mortes ao redor do planeta.

Existe uma abordagem científica que transforma a cooperação como semântica em metodologia sistematizada com viés educativo e formador, estamos nos referindo a Pedagogia da Cooperação, um conceito que tem sua origem na psicologia, com grandes contribuições às formas com que se constroem as relações humanas, buscando com todo cuidado para não parecer redundante aqui, “humanizá-las”.

Embora tenhamos sinalizado que essa perspectiva remete suas origens na psicologia, é importante deixar claro que as reflexões acerca da pedagogia da cooperação dialogam com diversas áreas do conhecimento, buscando a formação de um sujeito de consciência crítica, dialógica e solidária.

Fabio Brotto (2016, p. 1), apresenta a “Pedagogia da Cooperação” como “[...] um conjunto de conhecimentos e práticas orientado para a promoção da Cultura da Cooperação e o desenvolvimento de Comum-Unidades-Colaborativas em diferentes ambientes.”

Da mesma maneira que aprendemos a conviver a partir de uma cultura da competição, uma das ideias centrais de sustentação ao próprio capitalismo e da falácia da meritocracia, podemos também aprender a cultura da cooperação, da importância da partilha, da solidariedade e do pensamento de vida em comunidade, fomentando uma “Com-Ciência” cooperativa. Segundo Rayo (2004, p. 10):

[...] toda educação, necessita de algumas finalidades e objetivos educativos que assinalem as metas fixadas; os conteúdos e as estratégias que possibilitem conciliar o mundo dos saberes disciplinares com aqueles outros aspectos necessários ao desenvolvimento pessoal, como os valores e o desenvolvimento de capacidades sociais e afetivas; de métodos apropriados e técnicas que permitam, partindo dos princípios de comunicação, participação e cooperação [...].

A compreensão de contexto em relação aos diálogos possíveis da Pedagogia da Cooperação com a temática central da presente pesquisa, vem do fato de que um Modelo Dialógico de Convivência pressupõe uma concepção de mundo plural, colaborativo e dialógico, disposto a enfrentar as mudanças culturais necessárias que afetam de forma individualista e por vezes mesquinhas e indiferentes, ante as dificuldades ou diferenças em relação ao outro.

Pautamos nossas reflexões sobre a Cooperação olhando em dimensões e direções diferentes, tais como a filosófica, antropológica, sociológica, cultural, psicológica, educacional, religiosa e biológica (Brotto, 2001). Segundo Fábio Brotto (2016, p. 2), principal referência da Pedagogia da Cooperação no Brasil:

Quando falamos em Pedagogia da Cooperação, estamos imaginando um caminho de Ensino³⁹ Compartilhado, onde cada pessoa é considerada um mestre-aprendiz com-vivendo a descoberta de si mesma e de sua comum-idade com os outros.

Pode-se observar na passagem acima algumas aproximações com a teoria de Paulo Freire, seja no ato de partilhar as descobertas, seja na concepção de que todos nós ensinamos e aprendemos uns com os outros em “comum-idade” de forma dialógica e democrática, buscando sempre as bonitezas na relação com os outros e a ressignificação do “nós” em todos nós. Freire (2021, p. 15) afirma que:

Ao objetivar seu mundo, o alfabetizando nele reencontra-se com os outros e nos outros, companheiros de seu pequeno “círculo de cultura”. Encontram-se e reencontram-se todos no mesmo mundo comum e, da coincidência das intenções que o objetivam, ex-surge a comunicação, o diálogo que critica e promove os participantes do círculo.

Freire se refere claramente aos círculos de cultura, parte integrante de sua metodologia de alfabetização, porém, se encaixa perfeitamente no tema em questão, tendo em vista que os círculos de cultura são espaços de aprendizagens compartilhadas, intrinsecamente conectados à cultura da cooperação.

A pedagogia da cooperação nos permite fazer reflexões importantes sobre nós mesmos, sobre o papel fundamental que cada um tem na construção de si mesmo e do outro no mundo, permitindo assim, com que a convivência ou “Com-Vivência”⁴⁰, como poetiza com o jogo de palavras o professor Brotto, esteja no centro das construções possíveis. Brotto (2001, p. 113), ao chamar atenção sobre a importância de uma Pedagogia da Cooperação, faz uma analogia entre a vida e o jogo, em que o jogo é uma representação, um jogo sério na verdade, em que habilidades coletivas de convivência experienciadas durante o mesmo, são representações muito pertinentes ao cotidiano

³⁹ Ensino representa a síntese entre o ensino e a aprendizagem, onde um coexiste com o outro. Esse termo foi criado pela Profa. Dra. Neyde Marques, da UFBA e do Centro de Desenvolvimento Humano Suryalaya. (Brotto, 2020).

⁴⁰ A divisão das palavras é um recurso utilizado com o objetivo de chamar atenção para uma resignifica-ção de sentido/significado da acomoda-ção gerada pela repete-ção sem a plena atenção dada à palavra-ação. (Brotto, 2016).

social, em busca do desenvolvimento integral e de uma consciência coletiva que almeje o bem comum, afirmando:

Percebo, a partir deste nosso Jogo Como-Um, desdobramentos interessantes e inquietantes, como por exemplo, a sistematização de uma Pedagogia da Cooperação, ou até a formulação de uma Teoria Geral sobre a Consciência da Cooperação. Algo que cuidadosamente investigado e convivido, poderia oferecer boas contribuições para o desenvolvimento humano no contexto dos novos tempos e das futuras gerações.

É comum ouvirmos argumentos sobre sermos competitivos por natureza, talvez como consequência dos pensamentos de Charles Darwin⁴¹ e sua teoria sobre a evolução das espécies em que somente os mais aptos sobrevivem, os mais rápidos, mais fortes e assim por diante. Para Freire (2021, p.18), “a “hominização” não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A “hominização” não é só processo biológico, mas também história.”

É direito de todos, ser, estar, falar, ouvir e ser ouvido e não somente de alguns poderem participar da vida, das experiências de vivê-la, das bonitezas e das mazelas, e assim, poder transformar sua realidade enquanto transforma a sua própria maneira de viver e conviver com e no mundo. Sobre isso, Terry Orlick (1989, p. 22) *apud* Fábio Brotto (2001, p. 25) destaca que:

A cooperação contínua é talvez mais importante para o homem que para qualquer outra espécie, porque a ação humana tem um efeito direto sobre todas as outras espécies. Não só tem a capacidade de enriquecer ou destruir a si mesmo, como também a todo ambiente natural.

A passagem anterior tem relação com o princípio da coexistência entre todas as formas de vida do nosso planeta e a necessidade de estar em constante harmonia com este. Vida animal, vegetal e mineral precisam estar em condições minimamente aceitáveis para sustentar a vida por aqui.

A intenção da pedagogia da cooperação não é excluir a competição, seja na vida ou no jogo da vida, pois como já foi dito, a competição é parte da intersubjetividade cultural, a busca portanto, é por transformá-la por meio de uma consciência cooperativa, apresentando um jeito menos desigual e injusto de conviver e de compreender que por meio do senso de coletividade, da empatia e do respeito às diferenças e aos diferentes, podemos elaborar meios mais pacíficos, mais justos de convivência e de lidar com os

⁴¹ Charles Darwin (1809-1882) foi um naturalista e cientista inglês e autor de “Origem das Espécies, através da Seleção Natural”, foi uma das figuras mais importantes sobre a teoria do evolucionismo e origem da vida, por meio da seleção natural.

conflitos do cotidiano, para assim, como afirma brilhantemente o professor Fábio Brotto (2020), concebermos um mundo onde todas e todos possam “VenSer”; afirmando ainda que, se o importante é competir o fundamental é cooperar (Brotto, 1997).

Sobre os sentidos freireanos, o próprio Paulo Freire (1981, p. 14) em sua obra “Ação Cultural para a Liberdade”, afirma:

Quanto aos outros, os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico.

Nessa passagem acima, fala da essência do que também se pretende com a Pedagogia da Cooperação, que não é a reprodução, mas a reinvenção da práxis em constantes movimentos de ir e vir, considerando as contribuições, das mais simples às mais complexas, como numa grande roda de ciranda onde saber a coreografia não é o mais importante, mas o ato de celebrar com os outros, as idas e vindas da vida, como no balanço das ondas do mar.

Ainda na perspectiva freireana, apresentaremos a seguir, o Modelo Dialógico de Convivência, elemento central deste trabalho que é o objeto de análise de sua implementação.

5.3. O MODELO DIALÓGICO DE CONVIVÊNCIA

O Modelo Dialógico de Convivência (MDC), em contraponto aos modelos ultrapassados de compreensão e manejo de situações de conflitos e violências, busca a construção coletiva, participativa e dialógica de soluções e estratégias para lidar com o cotidiano e com os desafios que deste resultam e influenciam as convivências, ou seja, o MDC apresenta uma possibilidade por meio do diálogo para superar as desigualdades.

Segundo o CREA (2017, p. 2), o Modelo Dialógico de Convivência:

[...] permite uma melhor convivência, quer na escola, quer na comunidade educativa, como um todo. Baseia-se no diálogo e no consenso entre as partes envolvidas, em particular os alunos, no que concerne às regras de convivência.

Pensar espaços de estudo, de partilha dialógica acerca das violências e suas conseqüentes dificuldades, como os grupos de estudos coletivos e instrumentalizar os profissionais que atuam na escola, é fomentar a construção de práticas mais sólidas e

coerentes com a intenção a que se propõem mais efetivas na desconstrução e desnaturalização das violências diretas, estruturais e culturais, caminhando no sentido de fomentação dos valores compatíveis aos da cidadania e da democracia, bases para a construção de um modelo dialógico de convivência.

Para reconhecer tais concepções e práticas é necessário compreender que esses fatores estão intrinsecamente ligados aos processos de formação cidadã e democrática.

A socióloga Maria Victoria Mesquita Benevides⁴² (1998) destaca que, nesse sentido, três elementos são indispensáveis e interdependentes para a compreensão da educação para a democracia:

- 1- A formação intelectual e a informação, que trata de desenvolver a capacidade de conhecer para escolher e que para formar um cidadão é preciso começar por informá-lo e introduzi-lo às diferentes áreas do conhecimento;
- 2- A educação moral, vinculada a uma didática dos valores republicanos e democráticos que não se aprendem intelectualmente apenas, mas sobretudo pela consciência ética;
- 3- A educação do comportamento no sentido de enraizar hábitos de tolerância diante do diferente ou divergente, assim como o aprendizado da cooperação ativa e da superação dos interesses individuais ou de grupo em benefício aos interesses do bem comum.

Cabe a cada grupo pensar ações, independentemente das dificuldades apresentadas, levando em consideração as particularidades de seu contexto para, assim, de forma coletiva e colaborativa, poder reverter o quadro negativo e descobrir que existem ações acessíveis que podem ser colocadas em prática, seja em sala de aula, seja no próprio bairro que estão inseridos (Cubas, 2007).

Jürgen Habermas, importante filósofo e sociólogo alemão, assim como Benevides, centrou seus estudos no fortalecimento da democracia, permeando suas reflexões a partir da teoria crítica de pensamento, onde representava também grande papel de referência. Habermas acredita na transformação social por meio das ações comunicativas, que ele chama de racionalidade comunicativa, perspectiva que dá voz a todos os sujeitos, levando aos mesmos a construção do entendimento mútuo e dialógico, em um processo que ele chama de “comunicação livre de coerção”, ou seja, sem que haja manipulação ou pressão de nenhum tipo aos participantes (Bettine, 2021).

⁴² Socióloga, professora titular da Faculdade de Educação da USP, diretora da Escola de Governo e membro do Conselho de Cátedra UNESCO-USP de Educação para a Paz, Direitos Humanos, Democracia e Tolerância.

Um modelo dialógico sugere que toda a comunidade participe da construção de propostas e que busquem respostas, partindo de elaborações cooperativas e pautadas em valores comuns que levem em consideração os valores humanos e direitos humanos, bem como a superação tanto dos conflitos manifestos, quanto dos conflitos latentes.

Em complemento a passagem acima, Habermas acredita na construção do consenso por meio do agir comunicativo em que os sujeitos buscam por meio da linguagem, elaborar estratégias que contribuam com a busca coletiva e cooperativa por mecanismos de transformação social, condição crucial para a elaboração do Modelo Dialógico de Convivência, pensamento aliás que, apresenta importantes aproximações aos pensamentos de Paulo Freire.

O MDC é resultado de uma busca extensa e intensiva por evidências dos diversos programas destinados a melhorar a convivência nas escolas (Flecha *et al.*, 2024). Ao analisarem essas propostas e programas, o grupo de pesquisadores vinculados ao CREA/UB, constataram que os mesmos não apresentavam evidências de melhoria nos resultados de convivência e que os poucos que apresentaram seus resultados por meio de evidências científicas validadas, concluíram que não houve melhoria.

Diante deste contexto, o MDC apresentou os melhores resultados, por estar ancorado no diálogo, ele consegue mobilizar toda a comunidade educacional, com ênfase no protagonismo do aluno, na resolução de conflitos, na prevenção de conflitos e no desenvolvimento de relacionamentos que garantam o bem-estar do grupo e de cada indivíduo. Quase sempre são os colegas que detectam primeiro o que está acontecendo com aqueles que estão tendo problemas; em muitas ocasiões, eles assistem passivamente ao desenrolar da agressão ou do conflito. Se eles forem mobilizados desde o primeiro momento ou até mesmo antes que isso aconteça, a convivência será bem-sucedida.

Em geral, o MDC começa com um ato corajoso de estudantes que obtêm o apoio do corpo docente e dos familiares. Eles se colocam publicamente à disposição para servir de escudo para qualquer pessoa que sofra ou corra o risco de sofrer bullying ou qualquer outro tipo de violência. Segundo Flecha *et al* (2024), o modelo dialógico de convivência traz contribuições que ajudam a melhorar as relações: a) promove a solidariedade com as vítimas, b) rompe o silêncio em situações de bullying e c) melhora a intervenção dos adultos contra o bullying, promovendo, em última instância, espaços de amizade.

A neurociência descreve o fenômeno da sincronia cerebral, no qual as ondas cerebrais de duas ou mais pessoas tendem a se tornar semelhantes quando estas

compartilham tempo e experiências. Essa sincronia, medida por tecnologias como eletroencefalografia e espectroscopia funcional no infravermelho próximo, reflete estados cognitivos e emocionais compartilhados, como ocorre entre professores e estudantes durante uma aula ou entre amigos que interagem de forma cooperativa (Denworth, 2023; Long *et al.*, 2024).

Estudos mostram que indivíduos com amizades verdadeiras apresentam maior bem-estar emocional e resiliência. Relacionamentos de qualidade entre pares reduzem a sensibilidade neural à rejeição social e promovem uma regulação emocional mais saudável. Em contrapartida, experiências de bullying ou relações tóxicas estão associadas a padrões de ativação em regiões cerebrais como a amígdala, o córtex cingulado anterior ventral, a ínsula, o córtex pré-frontal medial e o estriado ventral, áreas envolvidas no processamento da dor social, na saliência emocional e na motivação, aumentando o risco de problemas de saúde mental, como depressão, e de comportamentos de risco (Perino *et al.*, 2019; Spiegelhalder *et al.*, 2024).

Além disso, o apoio dos colegas e um clima escolar positivo exercem papel protetor. A sensação de pertencimento à escola (school connectedness) está associada a menor incidência de ansiedade, depressão, comportamentos violentos e autoagressivos, mesmo diante de vitimização persistente. Em contraste, ambientes escolares com cultura de bullying potencializam impactos negativos na saúde mental e física, como insônia, cefaleia, distúrbios alimentares e doenças psicossomáticas (Miller *et al.*, 2023; Yu *et al.*, 2023).

Pesquisas também indicam que a sincronia entre pares está associada ao aumento da cooperação. Crianças pequenas que participam de atividades com movimentos sincronizados antes de uma tarefa colaborativa apresentam comunicação intencional mais eficaz e maior coordenação na execução da atividade (Cirelli *et al.*, 2018).

Segundo Flecha *et al.* (2024, p. 2), “Há ações que são bem-sucedidas em um determinado contexto devido às características desse ambiente e de seus praticantes”. No MDC, a prioridade educativa dos alunos exige um contexto inclusivo, no qual as vozes de toda a diversidade da comunidade escolar sejam valorizadas. Internacionalmente, essa prática é conhecida como intervenção dos espectadores, que consiste na transformação de indivíduos que presenciam uma situação de violência sem agir em agentes ativos, capazes de intervir para impedir que a violência se concretize (Puigvert; Rodríguez; Rivera, 2019). Em geral, os alunos são os primeiros a identificar sinais de violência em formação, embora outros membros da comunidade escolar também possam detectar tais situações e agir preventivamente.

Resultados positivos não são obtidos por abordagens centradas exclusivamente em “especialistas” que ignoram evidências científicas e desqualificam professores, famílias e, em especial, mulheres — mães, tias, avós — como ignorantes ou sexistas (Puigvert *et al.*, 2019). Esse tipo de prática perpetua a exclusão social das mulheres, semelhante ao que historicamente ocorreu em sociedades machistas. Em diferentes partes do mundo, mulheres se mobilizaram contra essa exclusão, originando movimentos como o feminismo dialógico, fruto do diálogo entre Judith Butler, Lúcia Puigvert e mulheres populares, o que levou Butler a declarar: “Isso mudará a mim e ao meu trabalho (...) me trouxe de volta ao meu sentido mais básico de por que o feminismo é urgente, comovente e inspirador” (Butler, 2006, p. 12).

Uma evidência central no MDC é que os alunos são os principais conhecedores da realidade vivida nas escolas. Muitos casos de violência não chegam ao conhecimento dos professores, ou o fazem tardiamente e de forma parcial (Puigvert; Rodríguez; Rivera, 2019). Programas centrados apenas em profissionais tendem a ter baixo impacto, enquanto o MDC mobiliza toda a comunidade e reconhece os alunos como protagonistas ativos. O objetivo é agir desde o primeiro sinal de conflito, interrompendo o comportamento agressivo antes que ele se intensifique.

A neurociência social e áreas correlatas demonstram que relacionamentos de qualidade ao longo da vida são determinantes para o bem-estar e para superar vínculos tóxicos (Nelson; Leiber; Ernst, 2007). Na adolescência, o sistema de recompensa cerebral está em constante avaliação do que é desejável ou não, fortemente influenciado pela qualidade das interações com colegas (Cascio *et al.*, 2021).

Sobre a passagem acima, estudos indicam que adolescentes com amizades genuínas não sentem satisfação em comportamentos de risco, enquanto aqueles que cultivam relacionamentos superficiais, pautados pela busca de popularidade a qualquer custo, apresentam respostas neurais que associam o risco à recompensa (Gálvan *et al.*, 2018). Em grupos onde indivíduos com valores mais positivos são subordinados a colegas populares com comportamentos de desprezo, observa-se que o desejo de apoiar ou silenciar diante de condutas agressivas é reforçado (Cascio *et al.*, 2021).

As escolas mais bem-sucedidas na promoção da convivência positiva reorientam todas as suas atividades — em sala de aula, pátio, corredores e demais espaços — para esse objetivo (Puigvert; Rodríguez; Rivera, 2019). Estudos de neurociência do desenvolvimento indicam que, na infância e na adolescência, a chave mais influente para a resiliência e para a superação de adversidades, como abuso sexual, maus-tratos ou negligência, é a existência de relacionamentos estáveis e de qualidade com pelo menos um adulto de apoio e com colegas significativos (Shonkoff; Garner, 2012; Felitti *et al.*, 1998).

O Modelo Dialógico de Convivência (MDC) não se limita a ações pontuais, mas orienta todas as Atuações Educativas de Êxito (AEEs). Ramon Flecha (2024) destaca algumas destas atuações como possibilidades, em relatos de experiências na obra intitulada de “Guia Comunidade de Aprendizagens”, apontando as seguintes: Tertúlias dialógicas, como possibilidade de partilhas de atravessamentos sentidos a partir da experimentação de obras literárias, artísticas, filmes, dentre outras; Grupos interativos, momento de aprendizagens compartilhadas entre os estudantes, mediados por voluntários que atuam como facilitadores; Modelo de convivência, prática de busca coletiva e colaborativa de um modelo dialógico de convivência que faça sentido a toda a comunidade escolar e educativa, inspirado em evidências cientificamente comprovadas; Formação de familiares, procura contribuir com a formação de familiares para a importância do diálogo familiar na socialização dos sujeitos; Extensão do tempo de aprendizagem, quanto maior o tempo de interação com aprendizagens significativas fora do horário escolar, melhor o desenvolvimento integral de qualidade; Biblioteca tutorada, voluntários que possibilitam potencializar os benefícios do acesso a este espaço aos estudantes; Contrato de inclusão dialógica, volta os olhares às articulações possíveis e necessárias com outros setores da comunidade educativa, tendo a escola como central nesta ação; Formação de professores, os maiores êxitos na formação docente estão comprovadamente vinculados a práticas dialógicas de formação, pautadas em diálogos igualitários inspirados em evidências; Liderança Dialógica, a formação para lideranças coletivas, em que todos tenham voz e espaço igualitário de participação na busca pela melhoria do clima escolar.

Os grupos interativos, por exemplo, proporcionam às crianças interações com diversas pessoas que enriquecem e complementam as experiências familiares quando estas são positivas, e reduzem os efeitos negativos quando há violência no lar (Valls; Soler; Flecha, 2008). O modelo prevê a formação de todos esses adultos, favorecendo a capacidade de apoiar as crianças expostas a experiências adversas.

Pesquisas de neurociência mostram que o estresse causado por relações desdenhosas e violentas pode modificar o tamanho e a arquitetura de estruturas cerebrais subcorticais, como a amígdala e o hipocampo, afetando o domínio emocional e a memória (McLaughlin; Sherman; Lambert, 2014; Teicher; Samsom, 2016). O estresse grave antes dos seis anos pode, em alguns casos, reduzir o volume dessas estruturas, o que está associado a uma resposta antidepressiva mais fraca e a déficits de memória na vida adulta (Hanson *et al.*, 2015). Além disso, o eixo hipotálamo-pituitária-adrenal pode ser gravemente comprometido por experiências como abuso sexual, aumentando o risco de distúrbios digestivos, insônia, fadiga e ansiedade (Heim *et al.*, 2008).

Pesquisas ganhadoras do Prêmio Nobel também demonstram que relacionamentos violentos podem levar ao encurtamento dos telômeros, regiões localizadas nas extremidades dos cromossomos, associadas à proteção do DNA (Blackburn; Epel, 2017). Telômeros mais curtos indicam maior oxidação celular, aumentando o risco de doenças crônicas e fatais.

Contudo, a plasticidade cerebral possibilita reverter parcial ou totalmente essas consequências por meio de ambientes educacionais livres de violência, com violência zero desde a idade zero, e marcados por relações de amizade, bem-estar emocional, referências feministas e novas masculinidades que afastem as crianças de modelos coercitivos (Flecha; Puigvert; Raga, 2020). Essa abordagem promove saúde física e mental e favorece um desenvolvimento cerebral positivo. Entre os modelos analisados, o MDC apresenta os melhores resultados documentados na superação de tais problemas, sustentando-se nas contribuições científicas de maior impacto social e rigor intelectual (Puigvert; Rodríguez; Rivera, 2019).

Assim, a ação estruturante do Modelo Dialógico de Convivência (MDC) é a elaboração dialógica de regras. Em contrapartida ao modelo tradicional, em que o corpo docente define regras e sanções de forma hierárquica, o MDC promove processos democráticos e participativos, envolvendo toda a comunidade escolar. Em muitos contextos, programas de convivência continuam sendo implementados de forma verticalizada, mesmo sem evidências de eficácia, sendo selecionados e divulgados por meio das mesmas mídias que criticam, sem análise crítica baseada em dados científicos (Puigvert; Rodríguez; Rivera, 2019).

Estudos das ciências sociais indicam que a ordem pode ser mantida pelo consenso, como nas constituições democráticas, ou pela imposição, como em regimes autoritários (Habermas, 1998). A teoria da sociedade dialógica compreende que a humanidade possui apenas duas formas de resolver conflitos: o diálogo e a violência (Flecha, 2000). No passado, a organização escolar disciplinadora era possível devido ao contexto social mais autoritário, refletido também na vida familiar e institucional. No mundo contemporâneo, no entanto, a melhoria da convivência exige práticas educativas participativas e baseadas em evidências (Flecha; Puigvert; Raga, 2020).

No MDC a comunidade define conjuntamente as regras, desde formulações amplas, como “não é permitida nenhuma agressão”, até normas mais específicas, como “ninguém será ridicularizado pela forma de se vestir”. O consenso é construído a partir de debates em sala de aula, reuniões com docentes, outros profissionais da escola e assembleias abertas às famílias, que podem sugerir ajustes. Uma experiência em uma escola primária na Cidade do México ilustra esse processo: após a implementação da elaboração dialógica de regras, observou-se redução expressiva dos conflitos violentos.

Um caso emblemático envolveu uma aluna do 1º ano, vítima diária de bullying por sua aparência física, que chegou a manifestar ideação suicida. A intervenção de uma estudante do 6º ano, amparada pela regra acordada coletivamente, interrompeu as agressões e garantiu proteção contínua à vítima, fortalecendo o sentido de comunidade e segurança no ambiente escolar (Puigvert; Rodríguez; Rivera, 2019).

Outro componente central do MDC é a desativação da “miragem de ascensão”, conceito identificado pela pesquisa feminista dialógica como parte do discurso coercitivo que leva meninas e adolescentes a se envolverem em relacionamentos afetivo-sexuais tóxicos (Puigvert *et al.*, 2019). Nesses contextos, jovens considerados populares, frequentemente com comportamentos sexistas, exercem pressão para que meninas “ascendam” socialmente por meio de interações sexuais, mas, na realidade, utilizam comentários e gestos depreciativos que rebaixam sua posição social. Tal coerção é reforçada inclusive por algumas colegas que, conscientes ou não do dano, participam da humilhação. Evidências publicadas em revistas científicas de alto impacto apontam que esse tipo de relação prejudica a saúde física e mental ao longo da vida e compromete a capacidade de estabelecer vínculos afetivos satisfatórios (Puigvert *et al.*, 2019; Flecha; Puigvert; Raga, 2020).

Ao transformar em referências positivas aqueles que protegem e respeitam os outros, o MDC altera o sistema de prestígio escolar, levando antigos agressores a abandonar comportamentos depreciativos. Essa transformação é favorecida por discussões entre pares que possibilitam a reconstrução dialógica da memória e a ressignificação do desejo, direcionando-o para relações não violentas, consensuais e igualitárias. Essa integração entre a “linguagem da ética” e a “linguagem do desejo” é um diferencial, pois evita que a educação afetivo-sexual se restrinja apenas a normas éticas sem mobilizar o desejo para o que é saudável (Flecha; Puigvert; Raga, 2020).

As Tertúlias Feministas Dialógicas (TFDs) complementam esse processo ao reunir professoras, familiares e alunas para ler e debater produções científicas relevantes, como artigos das revistas *Violence Against Women* e *Masculinities and Social Change*, além de conteúdos da plataforma Sappho. Essas tertúlias permitem distinguir evidências científicas de pseudociência e fake news, reforçando que o amor — entendido como relação mútua, respeitosa e livre de violência — é uma das mais potentes formas de prevenção contra a violência de gênero. Nesse sentido, reconhecem que a superação do bullying e da violência sexual requer o enfrentamento da violência isoladora, que busca deslegitimar aqueles que apoiam as vítimas (Flecha; Puigvert; Raga, 2020).

Ao combinar a ética com o desejo e rejeitar narrativas que normalizam o machismo e a violência, o MDC fortalece a convivência escolar, promove saúde

emocional e fomenta relações sociais baseadas em respeito, igualdade e consentimento. É justamente a partir do MDC que desenvolvemos a presente pesquisa na busca de compreender como a implementação deste modelo pode influenciar e colaborar na construção de um ambiente socioafetivo mais ético.

Essa questão de pesquisa, carrega consigo três objetivos:

- Colaborar com o letramento em Cultura de Paz e seus conceitos chave.
- Compreender a percepção de todos os profissionais educativos da unidade escolar em relação às diversas manifestações de violências presentes na escola.
- Identificar e analisar os desafios e potencialidades para a implementação do MDC pelo corpo docente e demais profissionais na unidade escolar.

Apresentamos, na continuidade desta dissertação, o desenvolvimento da pesquisa.

6. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Desenvolvemos um estudo baseado na pesquisa qualitativa, referenciado em (Deslandes; Neto; Gomes, 1994 e 2007), com uma abordagem comunicativa referenciada em (Flecha; Gómez, Puigvert, 2001).

Conforme Minayo (1994, p. 21):

A pesquisa qualitativa responde a questões muito particulares. Ela se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

Uma pesquisa que busca compreender um fenômeno social, não pode ser algo puramente tecnicista, tendo em vista que, se faz necessário levar em consideração, variáveis humanas, que de forma direta ou indireta, afetam tanto o objeto quanto o próprio pesquisador, como no sistema de “Retroação” de Edgar Morin descrito anteriormente, que em um sistema complexo, causa e efeito interagem e se influenciam mutuamente.

Minayo (2007, p. 21) afirma que, o ser humano, “[...] se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes”, desta maneira, como em todas as relações, há trocas e aprendizados significativos, resultantes da convivência dialógica e comunicativa.

A metodologia de investigação comunicativa vem sendo desenvolvida a partir de estudos promovidos pelo CREA (Centro de Pesquisa em Excelência para Todos), da Universidade de Barcelona, inspirados na Teoria da Ação Comunicativa de Habermas (1987a e 1987b)⁴³ e no conceito de dialogicidade de Paulo Freire (1995 e 2001)⁴⁴ (Melo, 2012).

Segundo Melo (2012), na metodologia comunicativa:

[...] são buscadas as tipificações das ações, tanto para explicar as distorções que se podem gerar na interação entre atores sociais (quando se tratam de ações de tipo teleológicas, ações com base em

⁴³ HABERMAS, J. Teoría de la Acción Comunicativa, I: Racionalidad de la acción y racionalización social. Madrid: Taurus, 1987a (publicado originalmente em 1981).

Teoría de la Acción Comunicativa, II: Crítica de la razón funcionalista. Madrid: Taurus, 1987b (publicado originalmente em 1981).

⁴⁴ FREIRE, P. À Sombra desta Mangueira. São Paulo: Olho D' Água, 1995.

_____. Pedagogia do Oprimido. 30ª edição. São Paulo, Editora Paz e Terra, 2001.

normas ou ações de tipo dramatúrgicas), como para desenvolver o novo paradigma (pautado na ação comunicativa e na dialogicidade).

Habermas diferencia os três tipos de ação, presentes na metodologia comunicativa como: A ação teológica, que trata da interação entre o mundo objetivo e o social; a ação dramatúrgica, que trata da interação entre o mundo subjetivo e o social, e finalmente; a ação comunicativa, que propõe que as relações são construídas levando em consideração, a interação entre o mundo objetivo, o subjetivo e o social, ou seja, pela intersubjetividade entre os sujeitos, em que a linguagem é o ponto de articulação principal das construções possíveis para um mundo compartilhado por todas e todos (Melo, 2012; Habermas, 1987a).

Flecha; Gómez e Puigvert, (2001), apontam para um quarto tipo de ação, a ação regulada, que consiste em que os membros de um grupo, orientam suas ações de acordo com as normas comuns legitimadas pelo mesmo.

Optamos pela ação comunicativa como centro das reflexões pertinentes ao nosso estudo, tendo em vista que, a ação comunicativa leva em consideração a linguagem e a ação nas relações entre os sujeitos, o que também pressupõe a escuta colaborativa.

Conforme Flecha; Gómez e Puigvert, (2001, p. 134), na ação comunicativa, “o conceito chave é a interpretação, entendida como negociação suscetível de consenso”, habilidade essencial na construção da presente pesquisa, tendo em vista que, em um modelo dialógico de convivência, as estratégias e ações, são pensadas e repensadas a partir de um processo colaborativo e dialógico, buscando a coerência e a coesão consensual do grupo colaborativo.

Essa pesquisa foi realizada com profissionais que atuam no ambiente escolar, em uma unidade da rede pública municipal, inserida em um bairro de alta vulnerabilidade social e um relevante quadro de violências diversas, localizado na região oeste da cidade, tendo sido inaugurada em 2012, atendendo atualmente pouco mais de 800 estudantes.

Segundo pesquisa realizada pelo Observatório de Violência Institucional de Ribeirão Preto, ligado a USP (Universidade de São Paulo/ Ribeirão Preto), por Kodato e Silva (2000, n.p.), sobre os homicídios por regiões, afirma que, o território em que a escola está inserida, concentra os maiores índices de violências da região metropolitana.

Os dados sobre o local de residência das vítimas mostram que a maior parte (75,24%) residia nas regiões Norte e Oeste do município, setores de maior concentração populacional. Segundo dados da Prefeitura Municipal (1998), nestas regiões, em 1996, residia 74,55% da

população do município. Também foram essas regiões que centralizaram a maior parte dos homicídios (78,22%).

A comunidade em questão está inserida em um bairro regularizado pelo município há pouco mais de dez anos, porém, já existindo como assentamento há quase trinta anos, e é considerado um bairro flutuante, tendo em vista o alto fluxo migratório, entre idas e vindas, de Estados da região nordeste do país e norte da região sudeste.

Existem equipamentos públicos de educação, saúde e assistência social, porém, nenhum equipamento público ligado especificamente a cultura, esporte e lazer, o que torna o desenvolvimento integral da comunidade e sobretudo de crianças e adolescentes, prejudicado, tendo em vista da relevância para um desenvolvimento saudável, os aprendizados sociais e culturais de convivência provenientes de atividades lúdicas.

Brotto (2001, p. 3), sobre a relação entre a ludicidade, convivência e o desenvolvimento humano, afirma que:

A convivência é uma condição inexorável da vida cotidiana. Na medida que melhoramos a qualidade de nossas relações interpessoais e sociais, aperfeiçoamos nossas competências para gerar soluções benéficas para problemas comuns e aprimoramos a qualidade de vida na perspectiva de melhorá-la para todos.

É importante destacar aqui que a única quadra desportiva comunitária que existia no bairro, foi absorvida pelos muros da própria escola quando a mesma foi instalada, talvez para baratear custos de construção, sendo que desde então, nenhum outro equipamento foi construído pelo poder público, pensando em substituir a perda da mesma.

A unidade escolar em questão, apresenta um cenário muito delicado no que tange às dificuldades de convivência e as incidências de situações disciplinares, conflituosas e violentas, cuja definição destes conceitos já foram abordados anteriormente.

Tais situações ocorrem não somente entre estudantes, mas entre os diversos segmentos da comunidade escolar, em que familiares, estudantes e profissionais da própria escola, em que a depender do contexto, passam tanto pelas condições de vítimas, quanto pelas de perpetradores das mesmas.

Por isso Moehleck (2010, p. 16), afirma que o papel da escola é de “[...] desenvolver valores que promovam a dignidade da pessoa, garantindo o respeito ao aluno, aos professores e a toda a comunidade escolar, entendidos como sujeitos de direitos.”

Conforme afirma Freire (2011, p. 35): “Mas como não há pensar certo à margem de princípios éticos, se mudar é uma possibilidade e um direito, cabe a quem muda, pois exige o pensar certo, que assuma a mudança operada”.

Outro ponto crucial no contexto acima, é que, a convivência em um ambiente tenso, sempre pronto a romper com as condições aceitáveis nas relações e na dignidade humana, traz prejuízos também a qualidade de vida dos próprios sujeitos presentes ali, desencadeando sérias questões socioemocionais, tornando a condição de frequentar este local por si só, um fator gerador de sofrimento e angústia para todos.

Segundo estudos ligados a neurociência, a relação entre fatores socio emocionais e aprendizado é um tema crucial a ser considerado, como sugere Silva (2021, p. 14), afirmando: “A condição sócio emocional da criança, influenciada pela qualidade das relações interpessoais e pelo meio em que vive, é fundamental para a formação de um bom funcionamento executivo.”

Para Silva (2021, p. 12), ao citar Capovilla, Assef e Cozza (2007), afirma que, “[...] as funções executivas são habilidades cognitivas que permitem ao indivíduo controlar e regular seus pensamentos e comportamentos.”

O fato é que tais condições, afetadas por situações de violências estruturais e culturais a que a escola é submetida, trazem uma condição de prejuízo, não somente às construções sociais e de convivência, mas acabam por inviabilizar o processo de desenvolvimento intelectual e de escolarização, função principal de existência do espaço escolar.

Sobre essa questão, Silva (2021), complementando seu pensamento, afirma que, o estado de alerta provocado pelas emoções ligadas ao medo e outras sensações que geram insegurança e ansiedade, pode atrapalhar os processos cognitivos, por isso é necessário desenvolver a condição de vigília adequada, para que o cérebro mobilize a atenção, focando a consciência em diferentes modalidades sensoriais que facilitem a aprendizagem.

Fizeram parte deste estudo, profissionais de diferentes áreas de atuação no âmbito da unidade escolar pesquisada, sendo que a participação se deu de forma voluntária em colaboração à presente pesquisa, além disso, participaram também profissionais de outras unidades escolares presentes no mesmo território ou que atendem estudantes oriundos do mesmo.

A escola é composta por funcionárias de secretaria efetivas e temporárias e por funcionárias da limpeza, de organização escolar e cozinha, com contratos terceirizados, em sua maioria moradoras da própria comunidade.

No caso dos docentes, compõem o quadro da escola, professoras e professores efetivos, que são minoria, mas que permite assim um vínculo relevante ao fazer

docente, porém, a maioria dos docentes são contratados temporários, o que torna mais difícil a construção desse vínculo afetivo com os estudantes e com o próprio espaço, tendo em vista que, ao final de cada ano precisam atribuir novamente suas aulas e turmas, sem garantias de conseguirem continuar na mesma escola e assim construir uma relação mais significativa.

É importante destacar que a referida unidade escolar é composta majoritariamente por pessoas do gênero feminino.

Em relação a importância do estabelecimento de vínculos no ambiente escolar, Salles Filho, ao citar Beaudoin e Taylor (2006)⁴⁵, afirma que, estabelecer vínculos fortes, favorece com que os estudantes deem o melhor de si durante o processo de ensino e aprendizado, pois se sentem mais seguros diante da possibilidade do fracasso e do erro, além de potencializar a construção de uma relação mais humanizadora, ao ponto que, os estudantes se sintam mais acolhidos, contribuindo com a frequência escolar e com o desenvolvimento do processo de autonomia deles (Salles Filho, 2016).

Freire (2018, p. 68) afirma que, “O estreito vínculo com a prática real estimula os(as) alunos(as) a ficarem mais próximos dos problemas sociais, psicológicos, econômicos e políticos das pessoas em nossa sociedade.”

A produção de dados foi desenvolvida a partir dos procedimentos metodológicos previstos nesta pesquisa, por meio de ações comunicativas e dialógicas, tendo início com um curso proposto em parceria com o NIASE (Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa)⁴⁶, vinculado a UFSCar (Universidade Federal de São Carlos), com o objetivo de contribuir com as reflexões iniciais para a implementação de um Modelo Dialógico de Convivência (MDC) na unidade escolar.

Como estratégia, dividimos a produção de dados em dois momentos:

O primeiro foi a pré-produção de dados, momento este, pensado com o objetivo de disponibilizar acesso à conhecimentos científicos sobre a temática das violências no ambiente escolar e o próprio Modelo Dialógico de Convivência como estratégia de intervenção pedagógica, oportunizado pelo curso ofertado pelo NIASE/UFSCar, já descrito anteriormente, acendendo assim, as chamas de esperança de melhora das

⁴⁵ BEAUDOIN, M.N.; TAYLOR, M. **Bullying e desrespeito**: como acabar com essa cultura na escola. Tradução de Sandra Regina Netz. Porto Alegre: Artmed, 2006. 232 p.

⁴⁶ “O Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE) desenvolve pesquisa, ensino e extensão considerando diferentes práticas sociais e educativas. Diante dos desafios da Nova Modernidade (Sociedade da Informação, multiculturalismo, reflexividade e novas exclusões), o NIASE busca identificar fatores transformadores e excludentes que ocorrem em diferentes espaços (investigação) e coopera com os grupos que produzem as práticas, para potencializar aspectos transformadores e transformar os excludentes (extensão)”. Fonte: (<https://www.niase.ufscar.br/institucional>).

convivências no ambiente escolar, além de, ampliar as possibilidades para o momento de produção de dados.

O segundo momento, já potencializado pelas aprendizagens dos participantes na fase de pré-produção de dados, foi a produção de dados propriamente dita, pensada em quatro fases complementares entre si, vivenciadas dialogicamente de forma espiral, conforme a necessidade, sendo elas:

- Entrevista semiestruturada e com questões pré-definidas: aplicada por ferramenta digital via formulário eletrônico, possibilitando momentos de reflexões, com questões comuns a todos os participantes e que direcionassem a determinados pontos de análises, além de, momentos em que tanto entrevistados como entrevistador pudessem sugerir livremente outros pontos não abordados inicialmente, para serem abordados na fase de discussão de grupo.
- Grupo comunicativo: este espaço buscou se consolidar como um momento de trocas de percepções e experiências sobre as possibilidades de implementação de ações educativas de êxito, e de avaliação e eventual aprimoramento das ações já existentes e que estavam sendo executadas.
- Diário de pesquisa: este instrumento de registro e produção de dados, visa viabilizar, bem como apresentar dados e informações relevantes a pesquisa e que não se encontram sistematizadas por meios convencionais para este fim, mas é fruto de registros do pesquisador acerca dos andamentos, reflexões e reorganizações durante a investigação, pois, estando no campo de pesquisa, nem sempre dispomos de ferramentas ou suportes de registros digitais, esta ferramenta ainda, possibilita uma aproximação maior entre investigador e o objeto da pesquisa, tendo em vista que no contexto da pesquisa surgem novas informações a todo momento, sendo estas, características próprias das construções comunicativas críticas (Borges e Silva, 2020). Os dados registrados no diário de pesquisa, foram utilizados no decorrer das análises de dados desta investigação.

A investigação, efetivamente, só teve início após a submissão e aprovação do projeto pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São Carlos/UFSCar. Assim, a pesquisa foi realizada com o aceite/consentimento dos/as participantes e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, conforme orientação sobre os preceitos éticos das resoluções vigentes no país que garantem o desenvolvimento de pesquisas com seres humanos (Resolução 510/16) e demais normas legais. Todas as ferramentas e estratégias utilizadas na presente pesquisa, estão devidamente registradas e arquivadas durante o tempo necessário, buscando

facilitar o acesso público de seus resultados. A seguir apresentamos os dados das etapas da pesquisa.

Para fins de organizar melhor as informações, bem como, para preservar a identidade dos mesmos, os participantes da pesquisa foram identificados durante as análises, com a letra “P” e um número, sendo no caso, de P1 a P10.

7. ANÁLISE DE DADOS

Esta seção foi pensada em alguns momentos distintos e complementares, tendo em vista que, para chegar até a fase de análise de dados propriamente dita, necessitamos de preparar o caminho, que iniciamos, ofertando à comunidade escolar a participação no curso sobre a implementação de um Modelo Dialógico de Convivência, despertando assim, não somente os interesses comuns, mas principalmente oportunizando aos participantes, esperar sobre novas perspectivas de convivência, de construções escolares e de aprendizagens.

Este caminho nos levou à fase de produção de dados, que por meio de uma investigação que se muniu de instrumentos metodológicos comunicativo/dialógico, pôde levantar dados significativos que, contribuíram com interpretações da realidade escolar, que pudesse por sua vez, colaborar para a fomentação de uma nova cultura de convivência, inspirada no Modelo Dialógico de Convivência em questão.

Segue a seguir, de forma descritiva, crítica e analítica, cada um destes momentos.

7.1. O CAMINHO ATÉ O CURSO DE FORMAÇÃO SOBRE MODELO DIALÓGICO DE CONVIVÊNCIA: PRÉ-PRODUÇÃO DOS DADOS

Em 2024, a escola em questão passou por um dos anos mais difíceis, em que as condições não eram nada condizentes com uma escola pública de qualidade. Mesmo com todas essas adversidades descritas e vividas diariamente na referida unidade escolar, a escola teve ainda outros desafios de ordem administrativas, no caso de responsabilidade da Secretaria Municipal da Educação, que foram desde a falta de professores, situação que perdurou durante todo ano letivo, perpassando pela falta de funcionários de segmentos não pedagógicos, tais como da limpeza, de organização escolar e até de cozinha.

Pedagogicamente as ações estratégicas praticamente não existiam, exceto aquelas advindas de alguns professores pontuais, mas poucas ações estruturadas de forma coletiva ou que tivessem ações coletivas coesas e articuladas. Essa condição pedagógica precária foi e, ainda é nos dias de hoje, fruto de uma política pública equivocada, que preteriu os encontros coletivos pedagógicos, deixando estabelecido por resolução municipal, que no caso tem força de lei, apenas um encontro mensal de duas horas-aulas, a ser realizado na primeira quarta-feira de cada mês, para dar espaço a formação virtual individual em plataforma própria, esta última com uma jornada a ser cumprida pelos docentes, quatro vezes maior do que a formação coletiva presencial.

Outra incoerência a ser destacada sobre a situação descrita, é o fato de que, se no dia determinado para o encontro coletivo não houver aula, por feriado, por exemplo, naquele mês não ocorre nenhum outro encontro que o substitua, ficando às vezes com dois meses de lacuna entre um encontro e outro.

Com essa política pública de formação docente pensada para a educação municipal de uma das cidades mais ricas e influentes do país, no ano de 2024, os professores tiveram apenas nove encontros coletivos presenciais, os chamados “TDC escola” (Trabalho Docente Coletivo), desta maneira, professores que lecionam em uma mesma sala, talvez nunca se encontrem ou sequer se conheçam. Essa situação nos faz recordar os postulados de Darcy Ribeiro (1986), quando afirma que o fracasso da educação no Brasil, é na verdade um projeto muito bem pensado para não funcionar.

A oportunidade em buscar um outro caminho que pudesse contribuir para mudar a situação preocupante da escola, veio por meio da participação no curso, cujo tema foi: “Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos”, vinculado ao Programa de Extensão “Democratização do Conhecimento e do Acesso à Escolarização”, com objetivo de contribuir para a implementação de um modelo dialógico de convivência, ofertado pelo Núcleo de Investigação e Ação Social e Educativa (NIASE/UFSCar). Vale destacar, ainda, que o objetivo da pesquisa não é a avaliação do curso em si, mas a possibilidade de implementação do Modelo Dialógico de Convivência, no entanto, nos parece fundamental compreender como o mesmo foi desenvolvido. Para tanto, apresentamos a seguir o quadro com as informações básicas do curso.

Figura 2- Informações básicas do curso

Título da Atividade: Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflito
Carga horária: 30 horas
Coordenador: Alexandre Rodrigo Nishiwaki da Silva- NIASE/UFSCar
Tipo de atividade: Curso/Atualização
Objetivos:
O objetivo do curso é formar diferentes agentes para desenvolver ambientes preventivos e seguros nas escolas e em outros âmbitos educativos, com base no Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflitos, de tal forma que as e os participantes, ao final do curso, possam: identificar diferentes tipos de violência e conflito que atingem crianças, adolescentes e jovens; acessar fontes confiáveis de dados e resultados de pesquisa sobre diferentes tipos de violência e conflito que atingem crianças, adolescentes e jovens; identificar os principais elementos que têm de estar presentes na prevenção e na resolução de conflitos e violências; planejar ações de prevenção e resolução de conflitos; planejar o desenvolvimento do MDPRC para um âmbito onde vive e atua;
Desenvolvimento:

O curso será realizado remotamente. Serão realizados encontros semanais com duração de 2 horas cada um, às terças-feiras, das 19h às 21h, intermeados por atividades que os participantes realizarão sob a orientação dos docentes e de monitores do curso.

Cronograma/Temas dos Encontros:

Encontro 1: 22/10 - Apresentação das pessoas e Apresentação do cronograma e do ambiente virtual:

Atividade: leitura do texto e comentário no ambiente virtual

Encontro 2: 29/10 - Definindo violência com foco em infância e juventude:

Atividade: texto sobre MDPRC e comentário no ambiente virtual

Encontro 3: 12/11 - Modelo de Prevenção de Violência na Escola

Atividade: leitura do texto sobre prevenção de violência na internet e comentários no ambiente virtual

Encontro 4: 19/11 - Modelo de Prevenção de Violência na internet

Atividade: leitura do texto sobre clube dos valentes e comentários no ambiente virtual.

Encontro 5: 26/11 - Clube dos Valentes

Atividade: leitura do texto sobre clube dos valentes e comentários no ambiente virtual.

Encontro 6: 03/12 - Avaliação do curso e perspectivas de implementação do MDPRC

Fonte: Autoria própria (2025).

O convite, inicialmente, foi feito a todas e todos os profissionais da unidade escolar e familiares participantes do conselho de escola, além de, profissionais de outras escolas e redes de ensino na mesma comunidade.

A escola na qual a pesquisa foi desenvolvida possuía no ano de 2024, um quadro profissional composto por 69 professoras e professores, sendo 33 pedagogos e 36 especialistas, divididos em três turnos e em duas modalidades, ensino regular e educação de jovens e adultos. A unidade conta, ainda, com um diretor, um vice-diretor, uma coordenadora pedagógica e vinte e seis funcionários administrativos, sendo seis responsáveis pela limpeza, cinco pela preparação dos alimentos servidos pela escola, quatro agentes de organização escolar e oito na secretaria escolar.

Aos docentes da escola envolvida na investigação, o convite à participação no curso foi realizado individualmente quando possível e em pequenos grupos quando necessário, e ainda, pessoalmente ou por meios digitais.

No caso das famílias, o convite foi realizado em uma das reuniões do conselho de escola, mas nenhum responsável se manifestou no tempo solicitado, pertinente aos prazos necessários a execução do mesmo, situação já esperada, tendo em vista da cultura escolar estabelecida, que não inclui em suas estruturas e ações, a comunidade

externa como sujeitos ativos e protagonistas, mas sempre como meros espectadores passivos em apresentações culturais.

Quanto aos profissionais de outras unidades escolares, o convite foi realizado inicialmente por colegas em comum a estes espaços.

Foram convidadas também, a Supervisora da escola envolvida no estudo, além do chefe da divisão de educação especial da Secretaria Municipal da Educação, convites esses, feitos a partir de uma das visitas da referida supervisora à unidade escolar.

Inserir toda a comunidade escolar no processo de transformação da realidade vivida é fundamental para que as ações e seus resultados sejam mais eficazes e extrapolem os muros da escola, tendo em vista que, o conhecimento científico precisa ser democratizado para que tenha maior legitimidade e alcance social.

Segundo Avanci; Ferreira e Pesce (2010, p. 195):

É a partir do apoio social recebido seja na escola, seja na família, seja na comunidade, que o jovem fortalece sua capacidade de reconhecer e efetuar trocas relacionais, o que lhe proporciona uma base estável ao longo da vida.

O curso foi pensado inicialmente para ocorrer presencialmente nas dependências da UFSCar, porém, foi verificado a inviabilidade para que este ocorresse desta forma, sendo assim, em concordância com a coordenação do mesmo, ficou decidido que os encontros seriam realizados semanalmente, às terças-feiras a noite, com duração de uma hora e meia, sendo previsto inicialmente um total de cinco encontros.

O período de inscrições para os interessados foi de 22 à 29 de agosto de 2024 e o curso propriamente dito, ocorreu entre 22 de outubro e 03 de dezembro do mesmo ano.

Todos os textos utilizados nos encontros foram disponibilizados previamente aos participantes, com orientação que se possível fossem lidos anteriormente para dinamizar as discussões reflexivas no grupo e potencializar a formação de todos e todas.

A formação teve seu início com a confirmação de 30 pessoas no total, divididas entre profissionais da escola participante da investigação, 3 profissionais de unidades escolares da rede estadual, além do chefe do departamento de educação especial da Secretaria Municipal de Educação.

Dos 69 docentes convidados da escola envolvida no estudo, apenas 18 iniciaram o curso, cerca de 26% do total, destes, 5 eram professores de apoio às crianças com

deficiência, o que reduz o percentual de participação dos docentes titulares de salas regulares à 19%. Quanto aos convidados dos outros segmentos, o percentual de participação inicial, foi o seguinte: Das 4 agentes de organização escolar, 3 iniciaram o curso, um total de 75% de adesão; dos 8 funcionários da secretaria escolar, apenas 1 iniciou o curso, um percentual de 13% de participação; dos 2 gestores e 1 coordenadora pedagógica, todos iniciaram o curso, sendo 100% de participação deste segmento; das 6 funcionárias da limpeza, 1 iniciou o curso, sendo 17%; das cinco funcionárias da cozinha, nenhuma aceitou participar do curso.

Em relação às adesões externas, é importante destacar que, duas escolas acabaram tendo representantes no presente curso, sendo a coordenadora pedagógica de uma escola estadual vizinha, que atende os anos finais do ensino fundamental e que recebe a maioria dos estudantes concluintes dos anos iniciais da escola participante da pesquisa, bem como, a coordenadora pedagógica do ensino médio e uma professora de anos iniciais de uma outra escola estadual, que atende anos iniciais e finais do ensino fundamental e ensino médio, escola esta, que recebe vários estudantes oriundos da mesma comunidade em que a escola envolvida se encontra.

Um dado interessante, é que em um recorte de gênero, dos trinta participantes do curso, 84% eram do gênero feminino, contra 16% do gênero masculino. Se compararmos com o percentual em relação aos gêneros feminino e masculinos com potencial de participação, dos 69 vinculados a escola participante, 77% eram do gênero feminino, enquanto 23% do gênero masculino, portanto, o que constatamos aqui, é que houve proporcionalmente, uma predisposição maior no gênero feminino em aderir ao curso.

Nos parece que o dado acima dialoga com os apresentados pelo Atlas da Violência, divulgado pelo IPEA (2025), onde as mulheres seguem sendo as maiores vítimas da violência no Brasil, tendo variações importantes em relação à faixa etária e às tipologias de violências perpetradas. Este fato, possivelmente tem relação com o percentual maior de participação de pessoas do gênero feminino no curso em questão, tendo em vista que a escola não é uma ilha isolada das questões sociais, sendo o fator de gênero um ponto a ser considerado também nas relações estabelecidas nesse espaço.

Dentre os motivos alegados para a não adesão no segmento dos docentes da escola envolvida na pesquisa, estavam: dificuldade com horário em que os encontros iriam ocorrer, compromissos assumidos anteriormente e cansaço, dentre outros, além de docentes que não verbalizaram nenhum motivo para a não participação. Por outro lado, uma das professoras que optaram por não aderir ao curso, relatou como justificativa, que estava muito cansada e esse esgotamento a estava adoecendo e

mesmo tendo consciência de que deveria participar, acabou declinando por questões relacionadas a sua qualidade de vida, pois precisava naquele momento, se desligar do ambiente escolar quando não estivesse nele.

Quando perguntado aos demais segmentos da escola envolvida, quanto aos motivos da não participação, uma variedade de justificativas foi apresentada, como: Receio de não dar conta, medo, vergonha, falta de tempo e, como no segmento docente, alguns não retornaram respostas.

Analisando mais a fundo, em diálogo com algumas funcionárias terceirizadas, da limpeza e da cozinha, havia algumas dificuldades inclusive de leitura, sinalizado por elas em particular, tendo em vista a baixa escolarização das mesmas, e daí talvez, o sentimento de não dar conta, de medo e de vergonha alegados em um primeiro momento.

E sobre a não adesão da supervisora de ensino, a mesma relatou um grave problema de saúde e que se encontrava afastada de suas funções para tratamento no mesmo período em que o curso iria acontecer.

Quanto aos motivos relatados por quem aderiu ao curso, alguns disseram que gostariam de aprender mais, outros disseram que gostariam de receber o certificado de participação e assim utilizá-lo para uma eventual evolução funcional, mas a grande maioria relatou que o motivo maior que as levaram a participar foi a percepção da necessidade de que algo deveria ser feito para mudar a realidade das convivências no ambiente escolar que atuavam.

Compartilharemos a seguir, alguns relatos demonstrando os motivos que levaram as pessoas a aderir ao curso.

A participante 1, afirma que:

Minha motivação para o curso foi a constatação de que não estava conseguindo dar aulas. Na escola em que atuo, a maior parte do tempo era tentando solucionar ou amenizar conflitos entre estudantes. Diante desse contexto, me vi sem repertório e com um desgaste imenso em tentativas e pouco resultado. Então resolvi participar do curso para poder tentar entender um pouco dessa dinâmica e contribuir de alguma forma para melhorar essa situação.

Quanto à participante 2:

Participei do curso para entender um pouco mais de uma questão que é sempre associada e presente nas escolas, a violência. Sobretudo, para pensar nas possibilidades de mudança. Além disso, dar nome às coisas (ao estudar, nomeamos cientificamente os processos), e refletir entre pares são caminhos que podem nos fortalecer enquanto trabalhadores da educação, e também sujeitos de nosso tempo. Mas, devo ressaltar que, participar de formações para além de nosso ofício

é muito desafiador, dado o cansaço emocional que as relações na escola nos causam e do cansaço mental pela jornada extensa.

Já a participante 3 afirma que:

Decidi fazer o curso sobre violência e resolução de conflitos porque acredito que esses temas são extremamente relevantes no contexto atual, especialmente em ambientes como a escola, a família e a comunidade. Senti a necessidade de compreender melhor as causas da violência e, principalmente, de aprender estratégias eficazes para mediar e resolver conflitos de forma construtiva. Além disso, esse conhecimento contribui diretamente para minha atuação profissional e pessoal, promovendo relações mais saudáveis e respeitadas.

A participação efetiva do grupo variou bastante durante os encontros, tendo adesão e permanência reduzidas em relação ao número de inscritos inicialmente, redução que foi gradativa até sua finalização. Das 30 pessoas que iniciaram o curso, apenas 47% ou 14 no total, concluíram com o mínimo de 75% de participação.

Dentre os que não concluíram o curso, a maior parte, não apresentou nenhuma justificativa, porém, outros sinalizaram que não conseguiram dar continuidade a sua participação por questões pessoais e devido a rotina profissional, que além de extremamente cansativa, estavam em período de finalização do ano letivo, com suas demandas burocráticas da rotina escolar.

Dos que finalizaram, 10 são docentes da escola envolvida na pesquisa, portanto, 15% do total de professores da referida escola, sendo importante lembrar que destes, 3 são professores de apoio às crianças com deficiência e não professores regulares; e 1 agente de organização escolar na mesma escola, que por ocasião cursava pedagogia.

Concluíram ainda a coordenadora pedagógica do ensino médio e a professora de anos iniciais, ambas da mesma escola pertencente à rede estadual que, conforme descrito anteriormente, atende estudantes advindos da mesma comunidade que a escola participante, além do chefe da divisão de educação especial da Secretaria Municipal de Educação.

Quanto aos que não concluíram o curso, 15 não obtiveram frequência mínima de 75%, enquanto que, 1 não participou de nenhum encontro. Fato relevante é que tanto os dois gestores (diretor e vice), quanto a coordenação pedagógica da escola envolvida na pesquisa, além da coordenação pedagógica de uma das escolas da rede estadual vizinha, estavam dentre os que ficaram com índice de participação abaixo dos 75%.

No último encontro, cujo objetivo foi avaliar a participação no curso e iniciar reflexões e trocas sobre possibilidades de implementação de um modelo dialógico de convivência na escola, percebeu-se que, embora ainda com muitas inseguranças, todos

sinalizaram da necessidade de iniciar algo significativo, demonstrando além de ansiedade, um desejo de mudança e muita esperança com a proposta.

Em relação a avaliação do curso, bem como de suas participações, os integrantes do grupo, destacaram como muito positiva a proposição de temas e reflexões realizadas durante o mesmo, destacando ainda que, os estudos contribuíram para que ampliassem a percepção das diversas manifestações de violências, bem como, possibilidades de intervenção efetiva, pautada em evidências científicas e atuações educativas de êxito, como inspiração aos passos seguintes.

Os dias que sucederam ao curso foram primordiais para que as reflexões não esfriassem, portanto, manter a “chama” acesa foi algo que demandou esforço e compromisso coletivo.

A partir das informações e conhecimentos compartilhados no curso “Modelo Dialógico de Prevenção e Resolução de Conflito”, a produção de dados para a referida pesquisa estava pronta para ser iniciada, pois, tanto a implementação do Modelo Dialógico de Convivência, quanto a concepção de “Cultura de Paz”, estavam um pouco mais compreendidas, nos pensamentos e nas possibilidades de ações dos sujeitos participantes.

A fase de produção de dados se desenrolou de forma que a aplicação do questionário da entrevista semiestruturada ocorreu simultaneamente com os encontros do Grupo Comunicativo, o que certamente ampliou a capacidade de alcance de ambas as estratégias, tendo em vista que, as construções reflexivas pertinentes a elaboração dos pensamentos em resposta às provocações do questionário se somaram às ações práticas, frutos dos encontros comunicativos, perfazendo a práxis de início de construção do Modelo Dialógico de Convivência.

Embora, como foi descrito, a aplicação do questionário e os encontros do grupo comunicativo ocorressem simultaneamente, optamos no texto por desmembrar em subseções distintas, para melhor compreensão acerca dos detalhes que envolvem cada momento.

A análise dos dados se deu com a participação dos sujeitos participantes, coerente com a abordagem dialógica-comunicativa proposta na própria pesquisa.

Para uma análise de dados eficiente foram necessários alguns cuidados no que diz respeito do ímpeto do pesquisador em antecipar as conclusões, de forma que às vezes à primeira vista, as análises podem enganar e fazer pensar que está vendo os resultados de forma imediata, sendo que quanto maior a familiaridade que o pesquisador tem com o objeto pesquisado, maior pode ser sua ilusão de que os resultados sejam óbvios aos seus olhos, podendo levar o pesquisador a resultados

simplistas em relação a análise dos dados, conduzindo a conclusões superficiais e equivocadas (Gomes, 1994).

Outro ponto importante a se destacar para a fase de análise dos dados é a preocupação que o pesquisador precisa ter para que os dados e resultados do estudo cheguem efetivamente aos grupos participantes da investigação e demais interessados com uma linguagem acessível, menos acadêmica e mais popular, sem perder a rigorosidade, de forma a popularizar a pesquisa científica.

A socióloga e pesquisadora Maria Cecília Minayo em entrevista concedida ao Laboratório de Gestão da Informação e Comunicação em Saúde, destaca que embora seja difícil traduzir os resultados das pesquisas científicas, precisa haver esforços para que os resultados sejam popularizados e que circulem em materiais de fácil acesso ao “povo”, para que, dessa forma, a pesquisa atinja de forma concreta a ética esperada e anunciada anteriormente (Minayo, 2012).

Desta forma, a partir da próxima seção, buscaremos analisar os dados produzidos por meio desta investigação, a fim de compreender os mesmos, no intuito de encontrar respostas às questões levantadas.

7.2. DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Para a construção do questionário, as temáticas abordadas, foram levantadas parte na observação do próprio pesquisador, que durante sua vivência no dia a dia da escola, pôde identificar pontos sensíveis, além dos encontros promovidos no próprio curso, que oportunizou trocas entre os participantes, contribuindo para que os mesmos pudessem externalizar suas percepções sobre o ambiente escolar e suas expectativas sobre o próprio curso e as possibilidades reais de mudanças.

A participação no curso contribuiu para identificar inicialmente, possíveis voluntários, tendo em vista que, um dos objetivos iniciais na oferta deste, foi justamente preparar as pessoas integrantes da comunidade escolar a colaborar como protagonistas na elaboração e implementação do modelo de convivência.

Todos que concluíram o referido curso foram convidados, além de outros que embora não tenham participado, demonstraram interesse inicial em aderir e que não o fizeram por motivos distintos. No ato do convite, todos receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, sendo informados que a devolutiva deste documento devidamente assinado, representaria a inclusão dos mesmos na investigação que daríamos início.

Para a investigação, ao todo, dez pessoas se voluntariaram a fazer parte da mesma, sendo que nove participaram efetivamente do curso sobre a implementação de

um Modelo Dialógico de Convivência, e uma participante, no caso a P2, que embora não tenha aderido por motivos pessoais, se voluntariou a participar da investigação por considerar necessário à conjuntura vivida no ambiente de trabalho, conforme relato a seguir.

Minha participação na pesquisa teve duas motivações. Primeiro por acreditar que o exercício da docência na educação básica é uma prática científica, que exige ação e reflexão para aprimorar nossa prática, e o trabalho que desenvolveu era uma oportunidade rica e infelizmente rara em nosso contexto. E, devido ao tema e o sentido significativo que tem na escola em que trabalhamos. A escola é atravessada por inúmeras violências, inclusive e principalmente na prática dos professores - e me incluo. É urgente ter consciência do contexto que estamos produzindo na escola, e estratégias para transformar essa realidade.

Dos voluntários, todos fazem parte do quadro docente da escola, e destes, oito são professores com aulas regulares, e dois são professores de apoio à criança com deficiência. Nenhum membro da comunidade, não docente ou funcionário da escola, participou, exceto um dos professores participantes, que por ocasião também é pai de estudantes desta escola e mais três, incluindo este pesquisador, residem no mesmo território em que a escola está inserida.

Esta entrevista foi estruturada com um questionário contendo 33 questões, divididas em quatro seções, sendo a primeira com o objetivo de identificar o perfil de cada participante, tais como, o gênero; a raça/cor; região de origem; nível de escolaridade; se cursou a educação básica em escola pública ou privada; se cursou ou está cursando algum curso técnico ou superior; quais são os cursos que cursou; tempo de conclusão dos mesmos; sobre a função que ocupa na referida unidade escolar; além de, há quanto tempo trabalha nesta mesma escola nesta função.

Iniciando as análises em relação ao perfil dos participantes da entrevista, 60% destes se identificaram como do gênero feminino, sendo que uma das participantes respondeu que se identifica como “mulher cis”, outros 40% se identificam como do gênero masculino, dado que, acompanhou os percentuais anteriormente descritos, em relação, tanto a adesão ao curso ofertado pelo NIASE/UFScar, quanto, para os que concluíram o mesmo, apontando para uma maioria do gênero feminino. Esta constatação, convergiu com outro dado importante, o que diz respeito ao perfil docente no Brasil, cujo estudo de Matijascic (2017), revela que, dentre a população brasileira com ocupação ativa, ou seja, que estão empregadas, a presença de mulheres ocupando função docente no país, chega a ser cinco vezes maior do que a de homens.

Quanto ao recorte de cor/raça, segundo nomenclaturas utilizadas pelo IBGE, 40% se identificam como brancos, outros 40% se consideram pardos, sendo ainda, 10%

que se identificam como pretos e 10% como amarelo[H1]. Para este recorte em questão, as contribuições de Matijascic (2017), afirmam que, a presença de pessoas negras na função docente, tende a ser inferior em relação a pessoas não negras, e isso se dá, conforme o pesquisador em questão, pelas dificuldades históricas de pessoas negras acessarem a universidade em relação a pessoas brancas, segundo pesquisa do IPEA (2015)[1], e como os professores devem ter uma escolaridade mínima equivalente, isso limita o acesso à carreira por parte dos negros mesmo nos dias atuais.

Quanto a origem dos participantes da investigação, 70% são oriundos da região Sudeste do país, e destes, cinco tem origem no Estado de São Paulo e dois são originários de Minas Gerais; 20% são da região Nordeste, sendo um da Bahia e um do Estado do Piauí; 10% com origem na região Centro-Oeste do país, mais especificamente do Mato Grosso do Sul.

Em relação a experiência de escolarização vivenciada na educação básica, 60% disseram ter cursado toda ela na rede pública de ensino, enquanto 20%, relatou ter cursado majoritariamente na rede pública, mas tendo em algum momento, frequentado escolas na rede privada; outros 20%, disseram ter vivenciado todo o seu percurso de escolarização da educação básica na rede privada. Segundo Freire (2011), a experiência discente é fundamental para forjar as práticas docentes ao futuro professor, sendo assim, consideramos um fato importante, uma experiência prévia no universo estrutural e cultural na escola pública com todos os seus desafios.

No item que perguntou se o participante estava cursando ou já cursou algum curso técnico ou superior, 80% sinalizaram que sim, enquanto, 20% responderam que não, porém, é importante sinalizar que, todos os que responderam “não”, na verdade, possuem curso superior, tendo em vista que, são professores efetivos da rede municipal, cujo, um dos requisitos para ingressar nessa carreira, é ter formação em licenciatura na área de atuação. Esta questão foi devidamente esclarecida posteriormente com os participantes que alegaram terem se equivocado ao responder a mesma, sinalizando que haviam sim cursado e concluído o curso de graduação.

Sobre a formação acadêmica de cada participante da investigação, a docente P1 disse ter graduação em Licenciatura em Artes; P2 possui graduação em Pedagogia, estando atualmente cursando pós-graduação a nível de Doutorado em Educação; P3 disse possuir uma primeira graduação em Veterinária, tendo cursado posteriormente Licenciatura em Arte/Música; P4 cursou Letras, com ênfase em Inglês e Português, este aliás, é um dos docentes que havia respondido não possuir curso superior; P5 é licenciada em Pedagogia, com pós-graduação a nível de Mestrado em Educação, esta que por sua vez, também havia respondido não possuir curso superior; P6 possui Licenciatura em Artes; P7 Licenciatura Plena em Educação Física; P8 possui curso

Técnico em Informática e graduação em Pedagogia; P9 é graduado em Artes e Pedagogia; P10 possui graduação em Pedagogia.

Outro ponto a considerar, quanto a formação dos participantes, é em relação há quanto tempo o mesmo concluiu seu curso, que segundo a investigação, 25% relataram fazer entre 10 e 15 anos, desde sua conclusão; outros 25% disseram ser entre 05 e 10 anos; 25% ainda, concluiu há menos de 05 anos; enquanto 12,5% relataram entre 15 e 20 anos; e por fim, 12,5% disseram ter concluído seus cursos há mais de 20 anos.

Este recorte aponta que ao menos 50% dos professores participantes concluíram seus cursos a menos de 10 anos, o que, eventualmente, pode ser considerado um fator positivo, quanto à atualização curricular a que foram submetidos em seus respectivos cursos, em relação aos que concluíram a mais tempo.

O dado produzido em relação ao tempo de formação dos participantes da investigação, tem sua relevância, ao passo que, as bases que compõem os cursos de graduação, no caso os cursos ligados a formação de futuros professores, são conduzidos por currículos que foram elaborados a partir de um tempo histórico, político e também cultural. Histórico, tendo em vista que, a intenção de um currículo é sempre buscar responder aos desafios de nosso tempo; político, primeiro por que tudo é político e segundo, é que as políticas públicas ligadas à educação, são conduzidas por diretrizes elaboradas a partir de um viés político, de visão de mundo de quem está no poder; cultural, porque culturalmente existimos, e somos afetados por essa cultura que é retroalimentada e ressignificada o tempo todo pelas dinâmicas citadas anteriormente, portanto, ter essa consciência quanto educador, conforme Freire (2021) é indispensável ao fazer docente.

Quando perguntado sobre a função que ocupam no ambiente escolar, 90% respondeu ocupar função docente, 10% ocupa a função de apoio escolar (professor de apoio a crianças com deficiência). Já sobre o tempo em que desenvolvem essa função na mesma unidade escolar, 40% disse estar na mesma escola entre 02 e 03 anos, os que relataram estar entre 03 e 05 anos, são 20%; dentre os que estão a mais de 07 anos, o percentual ficou também em 20%; sendo 10% para os que possuem entre 05 e 07 anos; e 10% que possuem tempo nesta mesma escola, entre 01 e 02 anos.

O recorte sobre tempo em que os participantes atuam nessa mesma unidade escolar, tem sua relevância para a pesquisa, tendo em vista que, o vínculo estabelecido, pode ser um fator crucial na mobilização para a implementação do MDC. Esse vínculo propõe uma sensação de pertencimento e tem o potencial de potencializar relações de confiança no ambiente escolar que, por sua vez, se coloca como um espaço real em que estudantes, familiares e professores se sintam acolhidos e protegidos, contribuindo também na prevenção de violências, conforme afirmam Nelson, Leiber e Ernst (2007).

A segunda seção teve como objetivo, compreender os conhecimentos sobre o Modelo Dialógico de Convivência apresentado pelo NIASE/UFSCar durante o curso, buscando levantar as seguintes questões: Se o participante da investigação, também participou do curso e se não participou, qual foi o motivo; se o curso colaborou com sua formação, além de, para uma melhor compreensão sobre o tema; se o participante já conhecia este, ou algum outro modelo dialógico de convivência; por fim, se existe algum motivo ligado a temática que motivasse a adesão ao curso.

Iniciando este momento das análises, a primeira questão foi em relação a participação no curso, e neste caso, 90% responderam que haviam participado; enquanto 10% respondeu que não.

Dos que não participaram, no caso apenas P2, apontou como motivo para a não adesão, o fato de estar muito atarefada com as rotinas de sua pesquisa de Doutorado na área de Educação e que coincidiu com o período em que o curso foi ofertado.

Na questão em que perguntamos se o curso havia colaborado com a formação, bem como com a compreensão deste sobre a temática, em linhas gerais, todas as respostas demonstraram que sim, que o curso contribuiu de forma significativa, conforme seguem alguns relatos.

A ampliação dos olhares e da própria percepção, acerca dos problemas de convivência, foram destacadas nas respostas de P1; P5; P8; P9; P10, sendo que, segundo a resposta de P9, para além da maneira com que passou a enxergar essas questões, nesse caso, o curso apresentou a possibilidade, como ele próprio diz, de “manejo” dos conflitos, e como destaca em sua resposta, “O curso trouxe uma nova visão sobre violência e conflitos na escola, bem como, possibilidades de manejo diante de tais situações.”

Para P1, “O curso colaborou na compreensão e amplificação do conceito de violência, além de mostrar algumas perspectivas comumente adotadas e outras ignoradas na nossa prática no cotidiano.”

P5, respondeu que o curso “Colaborou, trazendo novas ideias e interpretações a situações do dia a dia profissional.”

Este dado é muito importante, tendo em vista que, para uma experiência de construção de um modelo próprio de convivência, em que a participação efetiva, tanto na elaboração, quanto na execução e no convencimento de outros colegas a aderir, conhecer novas possibilidades e alternativas ao modelo tradicional, é fundamental para dar segurança aos participantes e inspiração para uma construção que deve ser dialógica e contínua em todas as fases da implementação. Sendo assim, o curso proporcionou o acesso a informações sobre os conceitos centrais à violência e se

constituiu como o primeiro passo do processo de formação (Benevides, 1998) no sentido da educação para a democracia, fundamento crucial ao MDC.

Os encontros promovidos pelo curso, para discutir situações comuns em relação a escola, possivelmente é avaliado como importante por todo o grupo, considerando que, representa grande desafio juntar pessoas para discutir a escola e os caminhos para a transformação desejada, tão necessária no ambiente escolar como esforço coletivo, como afirma Hargreaves (2002), e isso não é tarefa simples como o senso comum pode supor, pois como foi descrito em seção anterior, os encontros coletivos pedagógicos entre os profissionais desta escola, são raros, se resumindo a um encontro formal mensal ou à rápidas trocas reflexivas informais nos vinte minutos de intervalo ou nos corredores da escola.

Quanto à questão acima, foram os participantes P3, P7 e P10, que deram destaque textual a esta percepção, ao dizerem que, se encontrar com os colegas para tratar de desafios comuns à escola, foi um ponto de destaque do curso.

Sobre esse dado, P3 diz que o curso, “abriu novas possibilidades, e o melhor, foi juntar os professores para esse fim.” Seguindo o mesmo caminho, P7 teve a seguinte fala sobre a importância do mesmo: “Recebi informações mais específicas sobre a temática, e fomentou o diálogo sobre os problemas comuns.”

Ainda sobre essa questão, a participante P10, apresentou uma resposta um pouco mais elaborada em relação às possibilidades dialógicas e colaborativas de intervenção, dizendo:

A experiência foi muito enriquecedora, pois me fez refletir sobre a importância do diálogo como ferramenta central para a resolução de conflitos no ambiente escolar. Entendi que, mais do que “resolver” conflitos, o modelo propõe prevenir e construir relações mais saudáveis, com base no diálogo e na mediação. Isso se conecta diretamente com os princípios da Educação Inclusiva, pois incentiva um ambiente acolhedor, democrático e colaborativo.

Estas questões acerca do valor dado pelos participantes aos encontros proporcionados pelo curso, são ponto crucial do objetivo central desta investigação, corroborando com o pensamento de Alarcão (2001), que afirma ser preciso envolver o elemento humano na transformação da cultura que se vive na escola.

A questão seguinte buscou compreender se os participantes já conheciam o Modelo Dialógico de Convivência apresentado no curso ou algum outro modelo similar sobre possibilidades dialógicas de convivência em ambientes escolares. Segundo as respostas, 70% dos participantes, nunca haviam ouvido falar em nenhum modelo para

lidar com conflitos, ou outros desafios de convivência, sendo eles, P1, P3, P4, P5, P7, P8 e P9, enquanto outros 30%, disseram já conhecerem outras experiências.

Constatamos que a maioria dos participantes disseram não conhecer nenhuma experiência e isso pode ter relação com a própria cultura escolar, que afeta a todos, dando a dimensão das práticas possíveis, das necessárias e das que efetivamente são utilizadas, impregnadas muitas vezes de violências.

Em relação aos participantes que já conheciam algum modelo, a resposta da participante P10, demonstrou um pouco mais de profundidade em relação às outras duas, afirmando:

Sim, eu já conhecia e utilizava métodos baseados no diálogo no meu dia a dia. Sempre acreditei que o diálogo é uma das ferramentas mais poderosas para lidar com os conflitos de forma respeitosa e construtiva. Antes mesmo de conhecer o MDPRC, eu já buscava ouvir com atenção, acolher os diferentes pontos de vista e promover conversas que ajudassem a entender as causas do conflito, e não apenas suas consequências.

Complementando, dentre as participantes que disseram terem ouvido falar. P2 disse, “Sim, ouvi relatos de experiências na pós-graduação”; já a participante P6, relatou que, “sim, mas com medidas um pouco diferentes”. Essa experiência anterior das participantes em questão pode ser determinante nos andamentos e reflexões com os pares no Grupo Comunicativo, tendo em vista que mesmo os que não tiveram vivências anteriores, podem compreender as reflexões como possíveis e não como algo abstrato ou utópico, por meio dos relatos de experiência, podendo projetar colaborativamente as atuações educativas de êxito, sempre pautadas em práticas inspiradas em evidências (Flecha *et al.*, 2024).

A última questão desta seção, aborda se há algum motivo ligado a temática, para que o mesmo aderisse ao curso.

Segundo suas respostas, P1; P3; P4; P6; P7; P9; P10, aderiram ao curso por conviverem diariamente com situações diversas, pertinentes às temáticas estudadas; P5, disse ter aderido por conhecer o pesquisador; P2, não respondeu, pois não participou do curso, como já relatado anteriormente; e P8 respondeu que participou do curso para poder ajudar no espaço escolar.

Segundo P1, em sua resposta:

A violência é algo rotineiro no ambiente de trabalho e interfere diretamente no aprendizado e desenvolvimento dos estudantes e na sensação de impotência dos docentes que não se sentem preparados para lidar com esses comportamentos. Particularmente aceitei participar no intuito de buscar ajuda para conseguir lidar melhor com esse contexto, entender e interferir de forma positiva.

A resposta de P3 sinaliza bem, talvez uma sensação que pode ser de diversos outros membros desta comunidade escolar, e porque não dizer de tantas outras:

Estava (estou) em situações de conflitos e violências de diversas naturezas na escola, sem saber como agir. Já tentei muitas coisas e continuo tentando. Gostaria de me sentir menos sozinha (quem cuida dos professores?). Em vários momentos não vejo saída e sem ajuda de ninguém (pois tudo é culpa do professor inclusive para a gestão e colegas) a saúde mental vai indo embora. Infelizmente. Qualquer luz no fim do túnel eu agarro.

Na resposta de P3 consta um dado importante que se relaciona ao fato que, nenhum dos gestores da referida escola, concluiu o curso, talvez, o compromisso seja um ponto a ser considerado, na relação entre comunidade escolar e gestão, no caso, direção, vice-direção e coordenação pedagógica. Como afirma Alarcão (2001), é preciso conceder tempo de atividade e espaço de iniciativa aos estudantes, professores, funcionário e comunidade para que possam ao menos almejar conscientemente um espaço de convivência saudável e cooperação, e essa iniciativa deve partir prioritariamente da gestão e da coordenação escolar.

O relato de P3, com todo cuidado para não sermos repetitivos, é um pedido real de ajuda, de uma classe que além de solitária, acaba sendo para-raios para toda sorte de situações no interior da escola e essa condição, como afirma Santo e Souza (2024), afeta diretamente a saúde mental de todos os sujeitos, inclusive do próprio professor que deveria estar fortalecido para ser apoio e referência aos estudantes. Por um lado, essa sensação de solidão, demonstra a necessidade de mais iniciativas que promovam ações comunicativas/dialógicas, de cooperação, aproximando e aproximando-se da comunidade educativa, em busca de soluções conjuntas e legítimas e o MDC, segundo Flecha *et al.* (2024), surge como alternativa real nesse contexto.

A terceira seção buscou identificar a compreensão dos participantes em relação aos conceitos chave relacionados à temática da investigação, tais como a Indisciplina, o Conflito, a Violência, o Bullying e a Cultura de Paz, além de, sua percepção em relação ao período em que estudavam, bem como, à maneira que eram conduzidas as situações relacionadas a estes conceitos e demais situações de convivência nesses espaços.

Analisando as respostas, em relação a compreensão que os participantes tinham sobre o conceito de indisciplina, constatamos que, a maioria dos entrevistados possuíam entendimento fragmentado deste fenômeno, o que possivelmente pode comprometer as estratégias pedagógicas para lidar com o mesmo, desta forma, estabelecer um entendimento conceitual mais coeso entre os sujeitos pode ser crucial,

tendo em vista que, como afirma Parrat-Dayana (2012), a coesão da equipe educativa da escola, ao lidar com este processo, pode favorecer positivamente para estabelecer disciplina.

Todos os entrevistados, associaram majoritariamente o referido fenômeno às questões comportamentais, com algumas variações no entendimento sobre os motivos que conduzem a este comportamento. P4; P5; P7; P8; P10, relacionaram o fenômeno da indisciplina, a contraposição às regras estabelecidas.

Sobre essa questão, P7 afirma que a indisciplina, “É uma forma de demonstrar insatisfação através de contraposição às regras sociais vigentes.”

Para P4, a indisciplina está ligada a “Falta de sintonia com regras, talvez um pedido silencioso por atenção ou compreensão.”

Sabemos que possivelmente, há uma relação muito estreita entre esta tensão que se forma, quando as regras não fazem sentido, e as dificuldades em estabelecer um ambiente organizado, portanto, como afirma Brotto (2020), possibilitar a participação dialógica e cooperativa de todos os sujeitos na elaboração das regras de convivência no contexto escolar, faz com que todos os sujeitos se sintam parte importante de uma “comum-unidade”, aliás, é fundamental para que os sujeitos se sintam comprometidos com o respeito às mesmas, inclusive com as eventuais consequências decorrentes de seu descumprimento. Segundo Carvalho (2022), para que a aprendizagem dialógica aconteça, a formação pedagógica dialógica é fundamental.

Para P1; P3; e P10, a questão comportamental, está relacionada a dificuldades de aprendizagem, o que converge com o pensamento de Parrat-Dayana (2012), em que a disciplina é compreendida como um conjunto de regras previamente estabelecidas, com finalidade de manter um ambiente propício para que o aprendizado aconteça. Neste caso, P10 apresenta uma resposta que dialoga com Parrat-Dayana (2012):

Indisciplina é o comportamento que contraria as normas estabelecidas em determinado ambiente, especialmente no contexto escolar. Manifestando quando há quebra de regras de convivência, desrespeito a colegas, professores e prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

Dentre os apontamentos destacados, o que chamou atenção é o fato de que nenhum dos entrevistados atribuiu o ato de indisciplina ao fazer pedagógico, ou a própria estrutura escolar, demonstrando uma certa alienação diagnóstica ao não se perceberem como parte do problema, bem como, de não atribuírem parte da responsabilidade a própria violência estrutural que fragiliza as possibilidades de transformação, sendo esta última, como afirma Azzolini (2024) ao citar Galtung, de difícil identificação já que não existe um sujeito concreto, prejudicando sensivelmente

as ações de conscientização dos sujeitos responsáveis pela elaboração e proposição de estratégias de intervenção.

Um dado importante que realça a alienação diagnóstica descrita acima foi apontado por Ruoti (2007), segundo o autor 63% dos dirigentes de ensino atribuem às famílias a responsabilidade pela indisciplina, e somente 16% disseram que a indisciplina escolar é de responsabilidade da própria escola.

Outro ponto sensível e que infelizmente não foi abordado no presente questionário, foi sobre a autopercepção docente, ou dos profissionais escolares, tendo em vista que, nenhum deles citou de forma espontânea em suas respostas, que os adultos da escola também possuem sérias dificuldades em seu processo de construção de sua própria autonomia, de consciência sobre suas indisciplinas, fato que pode ser observado, por exemplo, quando deixam de cumprir com suas obrigações funcionais e ou combinados coletivos, levando aos estudante a não saber como agir em determinadas situações. Como afirma Paulo Freire (2021), o ato de tornar-se consciente de seu processo de cidadania e do desenvolvimento de sua autonomia é fundamental para a formação dos sujeitos que ao conscientizar-se, conscientizam os outros.

Sobre o conceito de Conflito, quanto ao entendimento que os participantes têm a respeito deste fenômeno, percebemos ao iniciar as análises que, a maioria entende o mesmo como, divergências de ideias entre indivíduos ou grupo, pensam desta forma, P1; P2; P3; P4; P5; P6; P7; P8; e P10, entendimento este que vai de encontro com o que afirma, De Dreu (2007) *apud* Ceccon *et al.* (2009, p. 29):

Conflito é um processo que começa quando um indivíduo ou um grupo sente que os fatos ou as intenções de outro indivíduo ou grupo podem prejudicar seus próprios interesses, convicções, normas, valores.

P2 e P9 em suas respostas, apontam para o conflito como uma situação de violência, afirmando: “Quando penso em conflito, já penso em algo para além da indisciplina. Penso em violência, tipo até agressão física.” Esta percepção acerca do conflito, é mais comum do que se imagina, tendo em vista o volume de situações em que este termo é utilizado, porém, como já dito anteriormente, o conflito propriamente dito não se trata de uma violência, mas apenas de uma condição natural ao ser humano e a primeira condição indispensável para lidar com conflitos e consequentemente prevenir violências, conforme afirma Ceccon *et al.* (2009), é diferenciar os dois conceitos.

As participantes P6 e P10, apresentaram uma percepção que merece destaque, pois em suas respostas, trouxeram a figura dos funcionários/professores/famílias, e não somente estudantes como agentes conflitantes, percepção esta, que é fundamental

para as reflexões nos Grupos Comunicativos. Para P6, o conflito é “um desentendimento entre os alunos ou funcionários”; enquanto para P10: “Conflito é qualquer situação em que há divergência de opiniões, interesses ou comportamentos entre todos no ambiente escolar (alunos, professores, funcionários ou famílias).”

Paulo Freire (2011) afirma que, como professor e professora, precisamos nos mover com clareza em nossa prática, essa clareza tem relação com a condição de P6 e P10 em assumirem que todos somos sujeitos ativos e eventuais causadores de conflito, inclusive os adultos da escola e das famílias, assunção essa que não é muito comum, mas que demonstra uma consciência busca superar a alienação diagnóstica citado anteriormente.

Analisando ainda alguns dados presentes nas respostas, verificamos que, a compreensão do conflito como algo natural ao ser humano, vai de encontro ao que afirma Arenal (1989) *apud* Callado (2024), que compreende o conflito como força motriz das transformações sociais. Desta forma, P4 afirma que, “Conflito é quando ideias ou vontades se chocam, gerando tensão. É algo comum nas relações”; enquanto P10 reitera que “Esses desentendimentos fazem parte da convivência humana e são naturais em ambientes coletivos como a escola, não vejo sempre como algo negativo.”

P2 afirma que o conflito “É uma situação de discordância, ofensa, violência, entre outras que são levadas ao limite, provocando a instauração de uma circunstância complexa que requer mediação para resolução.”

Percebe-se que, ao mesmo tempo que P2 em sua resposta reproduz um senso comum, entendendo o conflito como violência, propõe que, o mesmo requer “mediação para resolução”, o que caminha em direção às possibilidades do objeto desta investigação, sobre a implementação de um Modelo Dialógico de Convivência que envolva todos os sujeitos, que segundo Ramón Flecha *et al.* (2024), um Modelo Dialógico de Convivência, propõe que, por meio do diálogo é possível mobilizar toda a comunidade educacional, para que se busque na cooperação entre os sujeitos, possibilidades que almejam a prevenção e a resolução de conflitos, no desenvolvimento de relacionamentos que garantam o bem-estar do grupo e de cada indivíduo.

Calderón Concha (2009, p. 66), ao citar Johan Galtung, afirma que é necessário compreender como uma teoria do conflito é importante tanto para os estudos para a paz, assim como para os estudos sobre o desenvolvimento humano, tendo em vista que, ao tratar o fenômeno do conflito cientificamente, com métodos e concepções inspiradas evidências, estaremos auxiliando na redução dos índices de violências, além de contribuir com a transformação esperada no ambiente escolar. Na mesma direção, Calderón Concha (2009, p. 74), afirma que para Galtung: “[...] uma teoria de conflitos

necessita de uma teoria da violência”, conceito este, que iremos tratar nas análises a partir de agora.

Em análise dos dados acerca do conceito de Violência, constatamos que aparentemente, todas as respostas apresentam entendimentos próximos há alguns conceitos de pesquisadores do assunto, esta percepção, pode ter relação com a manifestação das violências diretas, que segundo Azzolini (2024), ao citar Gledetsch; Nordkvelle; Strand, na violência direta, a relação causal entre agressor-ação-vítima é bastante clara, portanto, mais fácil de ser identificada.

Neste sentido, verificamos que todas as respostas afirmaram que violência é aquela que provoca danos, trazendo dor e sofrimentos físicos, psicológicos, emocionais, dentre outros. Como destaca P2, ao dizer que, é uma “Ação que provoca dor física ou psicológica”; e P9, que afirma ser “Algo que se comete contra alguém, podendo ser física ou psicológica. Machuca independente da forma.”

Segundo Dahlberg e Krug (2006, n.p.) a Organização Mundial da Saúde:

[...] define a violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou na prática, contra si próprio, outra pessoa ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação.

Algumas respostas apresentam ainda, fatores importantes para o aprofundamento das análises e das definições de violência. Para P8: “Em termos gerais, refere-se ao uso intencional da força, seja física, seja psicológica, ou ameaça de uso de força, contra si próprio, contra outra pessoa, ou contra um grupo ou comunidade.”

Enquanto P10, afirma que:

Ela pode ocorrer entre alunos, entre aluno e professor, entre funcionários ou até mesmo envolver a família.
Sempre destaco que há vários tipos de violências, como: Física: agressões como empurrões, socos, chutes; verbal: gritos, xingamentos, ofensas; Psicológica/emocional: humilhações, ameaças, exclusão; Moral: calúnias, difamações, espalhar boatos; Patrimonial: danificar ou roubar objetos de colegas ou da escola; Virtual (cyberviolência): ofensas, ameaças ou exposição nas redes sociais.

Ambas as respostas abriram a possibilidade de voltarmos os olhares para detalhes importantes, sendo que, P8 fala do “uso de força, contra si próprio”, que Dahlber e Krug (2006) e Quesada (2020) chama por “violência auto infligida, situação que exige muita atenção de profissionais da educação, familiares e todos que por ventura buscam a compreensão deste fenômeno. As automutilações e demais situações de violências autoprovocadas, frutos de condições socioemocionais muito fragilizadas,

se tornam cada dia mais comuns no cotidiano das escolas e das famílias, como, exposição a diversas situações de sofrimento, abusos, omissões, dentre outras, que podem inclusive, levar em últimas consequências ao suicídio.

Os autores supracitados, apontam como um território propício para que situações como a descrita acima ocorra, os ambientes virtuais, variável esta, apontada na resposta de P10, que destaca como um tipo de violência, as praticadas de forma “Virtual (cyber violência): ofensas, ameaças ou exposição nas redes sociais”, mas temos ainda o acesso aos jogos, à pornografia e demais conteúdos impróprios para as crianças e adolescentes, agravado muitas vezes pela utilização indiscriminada e equipamentos eletrônicos sem a orientação ou supervisão adequada.

Na resposta de P1, surgem alguns apontamentos importantes

Violência é uma forma de agressão que pode ser física ou verbal, mas também pode ser velada quando se esconde em reproduções de comportamentos estruturais que desvalorizam, rebaixam, negligenciam outros indivíduos.

Seguindo o mesmo caminho, P3 diz que violência, “é um ato que prejudica outra pessoa subjugando-a. Pode ser física, verbal ou na falta de políticas públicas, a desigualdade social é uma violência”. Surgem nessas duas repostas pontos que relacionam a violência com questões estruturais e culturais, variáveis que se encaixam na definição apresentada por Johan Galtung (2003) *apud* Bartmeyer (2024) em seu Triângulo da Violência, que define a violência em três dimensões, a Direta, em que o perpetrador e os danos às vítimas são visíveis, a Estrutural, que são aquelas presentes na estrutura de sociedade e, por fim, a Cultural, a que legitima as ações de violência no pensamento, perfazendo o caminho da cultura da violência.

Sobre o fenômeno Bullying, percebemos que existe um consenso entre todas as respostas produzidas, de que este conceito, se trata de uma Violência praticada de forma constante, ou seja, que se manifesta repetidamente, contra uma mesma pessoa ou grupo.

Para Ristum (2010), o bullying se caracteriza por três critérios, o comportamento agressivo e intencionalmente nocivo; o comportamento de perseguição repetitiva; e comportamento que se estabelece em uma relação interpessoal assimétrica, caracterizada por uma dominação.

Em sua resposta, P1 diz:

Eu entendo bullying como uma agressão constante e direcionada a um indivíduo devido a alguma característica, crença ou comportamento que esse indivíduo possui e é menosprezada por quem pratica o

bullying. Nesse ato, acredito que ao oprimir o alvo, busca-se estar em posição de vantagem e superioridade.

Os participantes P2; P3; P4; P6; P9; e P10, apontaram a humilhação como violência relacionada ao Bullying. Para P9, o Bullying “É desrespeito e falta de empatia que gera perseguição a uma determinada pessoa, fazendo com que ela se sinta triste, humilhada, envergonhada, constrangida etc”. Segundo P4, “Bullying é quando alguém machuca ou humilha outra pessoa de forma repetida, causando sofrimento”.

Em ambas as respostas identificamos a humilhação como fenômeno do bullying, violência que é destacada como importante por Ristum (2010), tendo em vista que, como geralmente não apresenta consequências físicas visíveis, são facilmente invisibilizadas, levando a traumas psicológicos e emocionais à vítima em um primeiro momento, mas que pode ser disparador para a violência física, tanto do agressor, quanto da vítima como resposta a agressão, inclusive contra si mesmo, a violência auto-infligida.

P3; P5; e P7, afirmam em suas respostas que o Bullying é praticado entre pares, P3 diz que Bullying, é o “ato de provocar intencionalmente o seu par com objetivo de diminuir sua imagem perante aos outros pares”; enquanto P5 afirma que, “são investidas violentas repetidas contra alguém do seu mesmo nível “hierárquico”; e P7 responde que é “Desqualificação, ofensas, ou violência física sistemática sobre uma pessoa ou grupo, e acontece entre pares”.

Em relação à questão acima, segundo Tognetta (2012), o bullying é caracterizado por agressões repetidas entre pares, sem que haja uma relação hierárquica, desta forma, a percepção dos investigados em questão, certamente contribui para que não se cometa um erro comum em escolas, o de que estudantes, muitas vezes crianças, cometem Bullying contra professores ou outros funcionários, tendo em vista que, neste caso, existe uma clara relação de poder entre funcionários da escola e os estudantes, portanto, não caracteriza-se bullying.

Na resposta de P10 encontramos vários elementos importantes a destacar, tais como a relação de poder:

O bullying é uma forma de violência intencional, repetitiva e desigual, com o objetivo de humilhar, intimidar ou excluir alguém. Ele pode acontecer de várias formas e geralmente envolve um desequilíbrio de poder, onde a vítima tem dificuldade de se defender.

Mesmo que a literatura diga que o Bullying seja praticado entre iguais, ou seja, entre pares que não tenham entre si uma hierarquia, o Bullying tem como característica

de quem o pratica, a busca pelo poder de dominação, dele sobre a vítima como chama atenção Tognetta (2012).

Das respostas, nenhuma contemplou o Cyberbullying, que nos tempos atuais vem tomando grande espaço, infelizmente nem tanto nas escolas, mas nos noticiários. Este dado/não dado, diz muito sobre o fato de os espaços escolares praticamente ignorarem as violências praticadas em espaços virtuais, ou talvez sirva para compreender as poucas ações práticas de conscientização entre estudantes, famílias e funcionários, presentes na escola.

Segundo Revista FAPESP (2025), citado na subseção que trata sobre o Bullying, o potencial de produzir violência do cyberbullying é muito preocupante, posto que, os atos de violências ocorrem por meios eletrônicos e os eventuais vídeos e demais exposições feitas contra a vítima, geralmente são compartilhadas por redes sociais e acabam permanecendo disponíveis nessas redes por longo tempo, prolongando assim o sofrimento da vítima, bem como os efeitos causados a partir do mesmo.

O entendimento dos participantes da investigação, quanto ao conceito de Cultura de Paz, aponta que, estes têm consciência de que paz tem relação com a não violência e, que para alcançá-la, é preciso que haja mecanismos que vão de encontro com essa perspectiva, porém, em uma análise conceitual, algumas respostas se alinham mais ao conceito de Educação para a Paz, do que de Cultura de Paz propriamente dito.

Como afirma Salles Filho (2016, p. 14), “A Cultura de Paz e a Educação para a Paz são ideias/conceitos diferentes, embora complementares em essência.”

Cultura de Paz, segundo resposta de P2, “É uma concepção de mundo, que prioriza e incentiva convivência harmônica a partir de respeito e diálogo”; para P5, se trata de “Um conjunto de ideias e práticas que promovem atitudes respeitadas no espaço”; enquanto P8, seguindo uma linha parecida, afirma que, “É um conjunto de valores, atitudes, comportamentos e práticas que promovem a paz e a não violência na sociedade.”

De certa forma, podemos compreender as respostas de P2; P5; e P8, como coerentes com a Cultura de Paz. Para Salles Filho (2016), Cultura de Paz é um modo de viver o mundo, e a Educação para a Paz é que projeta as possibilidades, as práticas de intervenção, aprendizagens e transformações que podem tornar esse mundo de Paz possível.

Sobre as perspectivas de Cultura de Paz, apresentadas na seção que aborda este conceito, verificamos em algumas das respostas, pontos que dialogam próximos ao conceito de paz positiva, tendo em vista que, conduzem à compreensão de que o estado de paz está vinculado com valores e respeito a condições dignas de existência.

Constatamos o supracitado e um bom entendimento sobre o tema, nas respostas de P4 e P10, em que P4 afirma que, “Cultura de paz é buscar viver junto sem briga, com respeito pelas diferenças e conversando para resolver problemas. É construir um dia a dia mais calmo e justo.”

Para P10:

Cultura da paz é um conjunto de valores, atitudes, comportamentos e práticas que promovem a convivência harmoniosa, o respeito mútuo, a solidariedade e a resolução pacífica de conflitos. Ela visa construir uma sociedade onde as diferenças sejam valorizadas e onde os conflitos sejam resolvidos sem violência, por meio do diálogo e da cooperação.

Embora fique subentendido em todas as respostas sobre o que é Cultura de Paz, que seja necessário meios de prevenção e manejo das situações de conflitos e violências, algumas destas respostas foram explícitas ao sugerirem haver a necessidade de uma metodologia que dê respostas aos desafios de convivência. Entre estas respostas estão as de P1; P6; P9; e P10.

Sobre isso, P1 diz que, “Acredito que seja uma forma de buscar a resolução de conflitos de forma respeitosa e sem uso de violências”; para P6, Cultura de Paz, “É a necessidade de um diálogo e mediação dos conflitos”; já para P9, “Pensar e efetivar algo que traga harmonia a determinado lugar. Fazer com que todos entendam que respeito é bem-vindo e lindo em qualquer situação. E que mesmo diante de tanta diversidade, podemos conviver bem.”

É importante destacar que o termo Mediação de Conflitos é diferente do conceito proposto pelos estudos no campo científico da Conflitologia, que define o termo Resolução de Conflitos como base dos estudos. Na Resolução de Conflitos, existe um campo vasto de estudos baseados em experiências exitosas e investigações que dão suporte a compreender os meandros que seguem este fenômeno, buscando meios para, ao compreendê-lo, ser capaz de preveni-lo ou resolvê-lo. Na Mediação de Conflitos, também merece atenção, porém, este apresenta algumas técnicas que contribuem para resolver alguns conflitos, já que nem todos são mediáveis (Vinyamata, 2005⁴⁷ *apud* Salles Filho, 2016).

Na questão que perguntou se, “No decorrer de sua vida como estudante, você presenciou alguma situação que se encaixe nos conceitos chave descritos”, 90% dos investigados responderam que sim e somente 10%, disseram que nunca presenciaram nenhuma situação destas abordadas nos conceitos chave.

⁴⁷ VINYAMATA, E. Compreender o conflito e agir educativamente. In: VINYAMATA, E. (org). Aprender a partir do conflito: conflitologia e educação. Porto Alegre: Artmed, 2005. p. 14-32.

A participante em questão, se trata da P6, mas um dado importante, é que, segundo a mesma, ela estudou a educação básica em escola rural, no interior do Piauí e, talvez o contexto mais intimista, que cercam algumas destas escolas, sobretudo as que ficam em pequenos vilarejos, podem conter uma realidade diferente das experiências de escolas em áreas urbanas e, sobretudo, em cidades de porte médio e grande.

Sobre as experiências escolares dos pesquisados, enquanto estudantes, foi perguntado no questionário, sobre, como as situações que envolviam os conceitos chave desta seção, eram conduzidas pelas escolas que estudavam.

Das respostas, P1; P2; P5; P8, disseram que a escola não se posicionava em relação às situações de violências no ambiente escolar, no sentido de buscar meios de prevenção ou resolução dos conflitos. Segundo Salles (2024, p. 146), “[...] um ambiente onde o desenvolvimento humano é prejudicado acaba asseverando a violência cultural, ou seja, a reprodução da cultura de violência.”

Para P1:

A escola não costumava se envolver em conflitos entre estudantes a não ser em casos extremos de violência física. Entre estudantes eu já presenciei e talvez participei de comportamentos violentos como bullying. Não me lembro de situações específicas, mas lembro do sentimento de querer pertencer e adotar comportamentos que não aprovava para fazer parte de um grupo.

Para P2:

As escolas que estudei não praticavam o diálogo, o que gerava um ambiente violento e silencioso. Ainda assim, entre os pares eram comuns comportamentos de bullying, racismo, machismo, sexismo, e muitas outras violências. Que eram cotidianas.

P5 respondeu que, “Como estudante, tanto promovi quanto sofri atos de violência que nunca foram tema das aulas. Era como se fossem separados da sala de aula: não havia quem fosse “responsável” por coibir essas situações.”

Em cada uma dessas respostas, ainda surgiram dados interessantes que certamente colaboram para a percepção dos investigados na realidade das escolas em que hoje trabalham. Para P1 ao ser vítima de Bullying e não se sentir fortalecida e protegida, sentiu vontade de se juntar a um grupo, mesmo, não concordando com o que este fazia, o que nos remete ao pensamento de Paulo Freire (2021) quando afirma que quando a educação não é libertadora, o oprimido acaba por se tornar em algum momento o opressor, fato que poderia ser evitado com um processo dialógico e de escuta mais atenta e qualificada, que possa identificar e tratar os conflitos e violências

de forma a buscar a transposição de cultura de violência, passando a conceber as convivências pautas em uma cultura de paz e não violência.

A escola como instituição social responsável, não pode na figura de nenhum adulto ali presente, se pôr em condição de neutralidade perante a qualquer situação de injustiça, maus tratos, ou quaisquer outras formas de violência, pois se o fizer, pode estar colaborando para que mais uma luz de esperança se apague no tortuoso caminho da convivência escolar. A respeito disso, Freire (2011, p. 109) afirma que, “‘Lavar as mãos’ em face da opressão é reforçar o poder do opressor, é optar por ele.”

Em suas respostas P1, P5 e P7, demonstraram que se reconhecem como participantes de forma ativa de situações de violências como perpetradores e cada um ao seu modo. Dos três participantes que assumiram já terem praticado violência, P5 e P7, cursaram toda a educação básica em escola privada.

P5, afirma que, “Como estudante, tanto promovi quanto sofri atos de violência, que nunca foram temas das aulas. Era como se fossem separados da sala de aula, não havia quem fosse “responsável” por coibir essas situações.” Já P7, disse:

Eu já sofri bullying quando criança, já fui vítima de violência e também já fiz com outras pessoas. Infelizmente era o contexto social que vivemos na escola. Com o passar dos anos aprendi a me impor e evitar este tipo de situação, mas, tive que passar pelos dois lados para entender a temática.

As respostas de P5 e P7, claramente remetem que eram vítimas do fenômeno Bullying, que por sua vez, a cada dia faz mais e mais vítimas em silêncio. Ambos possivelmente não obtiveram a ajuda necessária para lidar com a situação e, em um contexto como este, a escola tem uma responsabilidade grande como agente de mudança e, os professores estão no centro desta mudança, mas por muitas vezes, segundo Tognetta e Vinha (2012), acabam terceirizando essa responsabilidade às diretoras, coordenadoras, agentes de organização e famílias, acreditando ser possível serem neutros nessas situações, precisando assumir urgentemente seus papéis como agentes parte da transformação e mudança do clima escolar tão desejado.

Constatamos um dado muito relevante quanto à participação docente no cotidiano escolar em que estes, assim como no relato acima, acabam reproduzindo uma provável opressão sofrida, alimentada talvez, pela sensação de abandono citada anteriormente, sendo violentos e falhando como referência positiva no clima escolar, tal qual verificado nas respostas de P3; P9; e P10, em seus relatos quanto às violências cometidas por docentes, contra estudantes. O relato de P3 foi que a violência na escola ocorria “[...] entre professores e alunos (professores autoritários)”. Enquanto P9, relatou

caso semelhante de violência docente, porém disse ter sofrido racismo e violência de classe:

Sempre observava uma professora de inglês que tratava as crianças de pele clara, com mais carinho e na missa de formatura do oitavo ano, fizemos apresentação da música "Yesterday", que ensaiamos o ano todo. No banco da frente, estavam as meninas mais brancas e "bonitas", filhas dos pais que moravam no centro e que eram ricas. Nos próximos bancos, estávamos nós, os periféricos, que com as mudanças feitas pelo estado, fomos realocados naquela escola. Éramos dos bairros periféricos. Mas estávamos lá.

P10, relatou ter sofrido violência física extrema e gratuita, tendo em vista, se tratar de uma criança entre sete e oito anos:

Sim, presenciei e vivi situações que se encaixam nos conceitos descritos nesta seção. O bullying, infelizmente, fazia parte do cotidiano escolar na época em que estudei, sendo algo bastante comum entre os alunos. No entanto, o que realmente marcou minha vida foi uma situação de agressão que sofri na 2ª série, por parte de uma professora.

Ela me chamou para fazer uma continha na lousa, e como eu não sabia responder, acabou esfregando meu rosto na lousa como forma de punição. Essa atitude autoritária, infelizmente muito comum naquela época, me deixou marcas profundas, não apenas físicas, mas emocionais.

Essa experiência me ensinou, no entanto, a importância de um olhar mais humano e respeitoso na educação, reforçando para mim a necessidade de combater práticas autoritárias e promover um ambiente escolar acolhedor e inclusivo, onde o diálogo e o respeito prevaleçam.

Estes relatos demonstraram que as “violências da escola” cometidas pela própria escola, seus profissionais e suas estruturas, ainda nos dias de hoje são tratadas com corporativismo, reforçando o apontado por Cubas (2007). Esses episódios ocorrem em alguns espaços escolares e geralmente, logo são esquecidos e tratados como se nunca houvessem existido. Felizmente, em tempos de conscientização crítica, estão sendo tratados como objeto de estudos e pesquisas sobre violência no ambiente escolar e que podem acometer qualquer profissional da comunidade escolar, inclusive participantes desta investigação.

Quanto às tipologias de violências identificadas nas escolas, em relação aos conceitos chave, em seu período como estudantes, surgiram: O Bullying, com 5 relatos; Violência diversas, também com cinco; racismo, com 2 relatos; violência de gênero com 1 relato; violência cometida por docentes, contra estudantes, foram 3 relatos; violência de classe, com 1 relato.

Identificar as tipologias de violências presentes no contexto escolar pode facilitar as reflexões e proposições do Grupo Comunicativo pautadas em evidências científicas como afirmam Dahlberg; Krug (2006), tendo em vista que, com estas informações mais evidentes sobre às experiências coletivas anteriores a vida docente, podemos esperar que as estratégias pedagógicas possam partir também das respostas que não tiveram de suas respectivas escolas quando necessitaram.

Na seção que acabamos de analisar, firmamos as investigações a fim de fazer com que os investigados refletissem sobre suas vivências e suas memórias anteriores à profissão docente, mas que possivelmente tem relação com os sujeitos que estão se tornando até este momento. A quarta seção teve como foco, compreender como cada participante enxerga os processos de convivência no ambiente escolar que atua, os fatores que potencializam/agravam essas questões; o local em que mais incide esses processos/problemas; a percepção sobre a Cultura de Paz na escola e se considera possível desenvolvê-la; se os espaços de formação, podem contribuir com a construção de um modelo próprio de convivência, a fim de, colaborar com uma construção mais efetiva de um Modelo Dialógico de Convivência na unidade escolar.

Dentre as situações citadas nas respostas, seguem alguns temas: Conversas altas, dificuldades em ouvir e cumprir regras; crianças inquietas e que provocam os colegas o tempo todo; não conseguir nem sequer fazer a chamada, tamanha agitação; desinteresse pelo aprendizado ou pela aula; alunos pré-adolescentes com questões envolvendo a sexualidade, racismo, homofobia, etc.; desrespeito com professores, funcionários e depredação; Dificuldades em cumprir mesmo os combinados previamente estabelecidos; agitação extrema; gritos, dentre outros.

Abrindo as análises desta seção, começaremos por analisar as respostas sobre a percepção das situações de indisciplinas, que se manifestam na escola.

Vemos alguns relatos que apontam para estas situações P1, P2, P3, P4, P5, P6, P7, P9 e P10, cujo destacamos algumas delas como é o caso do relato P2, que apresenta elementos de suas percepções, “Identifico a perturbação do ambiente, crianças que tomam atitudes que inquietam as outras [...]”, mas seguido de outro que, eleva a condição de conflito, “[...] que ofendem ou que provocam com constância”; e P4, “[...] começam a correr entre as mesas, atrapalhando os colegas e pegando objetos alheios. Mesmo com o pedido para que se sente, a criança ignora e continua a perturbar a turma até ser levada para a coordenação.”

A percepção de P3 e P7, apontam para atos de incivildades se somando a questões disciplinares. P7 relatou como o “Desrespeito aos professores e funcionários e a estrutura física da escola”, enquanto P3 disse que:

Alunos que não conseguem ouvir o professor. Não dão chance nem de ouvir o assunto. Sou PEB 3 e acho que passamos essa dificuldade. [...] eles têm dificuldade de parar o corpo. Eles desafiam o tempo todo. Para fazer a chamada já é difícil, eles não conseguem ficar em silêncio, se batem, gritam uns com os outros, falam palavrões.

O que vemos nos apontamentos de P2, P3 e P4 são percepções que vão de atos indisciplinares a situações que remetem a incivildades, situações descritas por Debarbieux ao ser citado por Cubas (2007) como microviolências, e que devem ser tratadas de forma específica. Essa diferenciação conceitual, certamente contribuirá para reduzir a dificuldade em saber o que se encaminha e o que não encaminha à direção e coordenação pedagógica, entre saber distinguir situações rotineiras que prejudicam o bom andamento das aulas e que devem ser tratadas de forma estratégica e pedagógica, prioritariamente pelos docentes, daquelas cujo a gravidade dos atos e os seus impactos na rotina e no próprio clima escolar, necessitam de encaminhamentos e estratégias em harmonia, coerência e coesão, com toda a equipe gestora, as famílias e quando necessário, com a rede protetiva.

As percepções, acerca da Indisciplina, continuam a se misturar na observação de P5, com violências diversas que apresenta uma série de fatores muito relevantes à presente pesquisa, tais como o machismo, a homofobia e o racismo:

Alunos com baixo desempenho e/ou desinteresse nas aulas oferecidas, com frequência agem de maneira agressiva com colegas e professores; alunos com questões familiares difíceis, com dificuldade de se colocarem de outra forma que não seja violenta; alunos com idade mais próxima da adolescência que, apresentam comportamento violento/machista/homofóbico/racista, como reprodução de parcela da sociedade e, como estratégia para se destacarem de alguma forma e serem notados.

Parrat-Dayana (2012) afirma que a indisciplina é um fenômeno que frequentemente se confunde com a violência, porém, embora em alguns momentos sejam parecidas, não são sinônimas e para o Grupo Comunicativo, ao pensar o MDC, é necessário compreender a naturalização provocada pela violência cultural e potencializada pela violência estrutural, desembocando como Galtung descreve, na violência direta.

Ficou claro que, mesmo com as confusões que eventualmente surgiram, a maioria dos docentes, possuem ao menos uma compreensão, mesmo que inicial, sobre o conceito de Indisciplina, porém, novamente é relevante a esta pesquisa que em nenhuma das respostas foi relatada alguma percepção, quanto aos momentos de indisciplina envolvendo o comportamento docente e demais funcionários da própria escola, o que pode levar a equívocos no diagnóstico e proposições no MDC da escola.

Segundo Freire (2011, p. 86), “Assim como inexiste disciplina no autoritarismo ou na licenciosidade, desaparece em ambos, a rigor, autoridade ou liberdade”, em outras palavras passa pela autonomia docente, a coerência e a auto reflexão crítica, o sucesso na implementação do modelo dialógico de convivência, depende da rigorosidade ética.

Sobre a percepção dos participantes em relação aos conflitos, verificamos aqui também, uma confusão entre os conceitos de conflito e o de violência, além de, um professor afirmar que considera o conflito como a própria violência, conflito que como afirma Ceccon (2009), tem suas origens em diferenças.

O conceito de conflito é bem amplo, e faz parte de um sistema complexo que, como descrito anteriormente por Morin (2003), se retroalimenta o tempo todo. Essa consideração se faz necessária para que contribua com a percepção de que, vários dos conceitos apresentados nesta pesquisa, em determinado momento, podem sim se confundirem, pois, residem em uma linha muito tênue, porém, compreender cada um deles, reduz os riscos da utilização de estratégias ineficazes.

Dentre os relatos de observações, quanto aos conflitos na escola, surgiram: Sumiço de pertences pessoais na sala; falta de protocolo ou de uma referência para lidar com os conflitos; intrigas; conflitos diários nas filas; falta de preparo profissional; conflitos entre professores e estudantes e, também, entre professores e famílias; e entre adultos, funcionários da escola.

O sumiço de pertences, são grandes geradores de situações conflituosas na escola, e este apontamento surgiu no relato de P1:

Divergências e desentendimentos sobre qualquer coisa, mas comumente sobre materiais que outros pegam e utilizam sem autorização, objetos que somem na sala, conflitos de amizade onde intrigas são semeadas.

P3 também relata conflitos, envolvendo os materiais alheios:

Briga entre eles por bobearias. Um, pega um papel e não quer devolver. Ocorreu que um dia, um grupo de meninas da sala vieram me falar que, um menino de outra sala ficava olhando "a bunda" delas. (...) xingam a mãe, falam coisas bem esquisitas. se empurram na fila do almoço.

Constatamos durante as análises que, grande parte dos conflitos, tem na verdade, relação direta com o desrespeito e, até mesmo com situações de agressividade e violências, o que remete aos atos de incivildades descritos anteriormente em P1 e P3, e que se repete na resposta de P4:

Algumas vezes, durante o recreio, crianças brincam de correr e pegar as outras. Vez ou outra, um empurrão mais forte acontece, o que faz com que revidem com socos no braço. Atingida, a criança revida com um chute na perna. Isso vai gerando um tumulto entre os envolvidos, enquanto, outros se juntam, empurrando e incentivando a briga. Formam-se pequenos grupos, cada um apoiando um lado, com empurrões e acusações. A confusão se espalha, interrompendo a brincadeira, até que algum adulto se envolva, tentando apartar.

Verificamos que na resposta de P9, consta um dado importante e, que também aparece na resposta de P4, sobre as violências e desrespeitos, que chegam disfarçadas de brincadeiras. “Há agressões físicas, que às vezes parecem brincadeiras, mas, brincadeiras que machucam.” Para Cubas (2012, p. 25), “[...] a violência não tem um significado único, mas varia de acordo com o contexto em que ocorre e conforme os atores envolvidos.”

A compreensão dos conflitos, produzem vários significados e interpretações, como descrito por Cubas (2012) e, essas interpretações precisam cada mais estarem de acordo com o que realmente são, pois, ao não entendê-lo, até mesmo o seu manejo, pode ficar comprometido. Para Dahlberg; Krug (2006), nenhuma forma de violência pode ser relativizada ou naturalizada, portanto, não deve ser aceito nenhuma justificativa de que estavam “brincando”, argumento comum entre os agressores.

Ceccon (2009, p. 30) afirma que os conflitos, “[...] existem dentro de nós, pois razões e emoções diferentes, e por vezes contraditórias, nos habitam. Eles existem entre nós, pois não há nenhum indivíduo igual ao outro.” No relato de P10, surgem elementos que remetem ao pensamento de Ceccon, com muitas variáveis a serem consideradas e que podem ser fundamentais para o desenvolvimento das reflexões do Grupo Comunicativo, como:

Desentendimentos entre alunos, causados por diferenças de opinião ou disputas por espaços e brincadeiras; discussões e brigas durante o recreio ou nas salas de aula; conflitos entre alunos e professores, geralmente relacionados a regras, tarefas, ou falta de compreensão mútua; desentendimentos em trabalhos em grupo, onde alguns alunos se sentem excluídos ou desrespeitados; problemas de comunicação entre os funcionários da escola; conflitos familiares que acabam impactando o comportamento dos alunos na escola, como estresse, ansiedade ou agressividade; desafios no relacionamento entre professores e famílias, quando há falta de alinhamento quanto às necessidades e desenvolvimento dos alunos.

Outro dado extremamente relevante e que surgiu em algumas respostas, tem que ver com o papel da gestão como agente de transformação e mudança, na verdade como facilitador desta, mas também, sobre a falta de protocolo, de preparo profissional,

ou de referência para lidar com conflitos. P8 cita, “Falta de preparo profissional”; enquanto para P2:

Vejo conflito na relação entre alunos e adultos, principalmente no entorno de crianças indisciplinadas. São situações que chegam ao limite de instaurar um problema que requer mediação para ser resolvido, mas não há na escola um protocolo, ou mesmo uma referência para resolução.

Acreditamos ser responsabilidade de todos os sujeitos da comunidade escolar e educativa, participar do pensar e do agir, na intenção de prevenção e resolução de conflitos, sobretudo, aqueles com potencial de gerar violência. E neste caso, pensar protocolos é parte do objeto desta pesquisa, pois tem relação direta com a implementação de um Modelo Dialógico de Convivência.

Na resposta de P7, consta que existe uma ação ativa, dele, no sentido de lidar com os conflitos. “Todos os dias precisamos mediar conflitos de fila, de desrespeito ao material dos colegas, de desrespeito aos funcionários e professores, como xingamentos e afrontas.” Para Isabel Alarcão (2001), é preciso envolver decisões político-administrativo-pedagógicas. Na mesma direção, a transformação é um ato comunicativo dialógico, como afirma Flecha (2024), coletivo e cooperativo que deve envolver toda a comunidade no sentido de uma ensinagem/aprendizagem compartilhada em busca de um bem comum.

As análises sobre a percepção da Violência, demonstraram que este conceito, como já foi mencionado, apresenta uma gama de significados, inclusive estruturais e culturais. Outra questão, é que os participantes conseguiram identificar uma série de manifestações de violência, por vezes, ainda se misturando com outros conceitos, mas com menos intensidade que nas análises anteriores.

Seguem alguns temas relatados pelos participantes: “A violência física entre alunos e, dos estudantes com professores; gritos e palavras desrespeitosas de professores para os estudantes; racismo, a maneira como as crianças se comunicam, é violenta (Cultura, naturalização do desrespeito?); brigas dentro da sala de aula; a falta de pessoas qualificadas para lidar com essas situações, geram violências; violências por questões emocionais; e uma professora ainda, destaca um tipo de violência, que chama de invisível”.

Algumas respostas abordam, o que segundo a Teoria da Violência de Johan Galtung seria a violência direta, que segundo Salles (2022) tem relação com um fenômeno observável, como a violência física e a violência moral. Para P6, sua percepção sobre a violência tem relação com “alunos xingando professores, brigando

entre si, e várias situações”; e P8, que afirma identificar, “Violência por questões emocionais.”

Constatamos em outros relatos, de P1; P3; P4; P5; P6 e P8, relatos que mencionam as figuras de professores, outros funcionários e estudantes como agentes perpetradores de violências. Segundo a resposta de P1, são observadas:

Agressões físicas entre alunos como empurrões, socos, chutes, agressões verbais com palavras e gestos ofensivos; agressões físicas de aluno com professor, ou funcionários da escola (casos específicos); agressões verbais do aluno com o professor e de professor com aluno, ocasionalmente; gritos e alteração do tom de voz de professores com alunos e alunos com professores, que acontece, mas, em menor escala.

Verificamos informações parecidas no relato de P4 e, conforme apresenta em seu relato: “Já presenciamos situações nas quais os próprios professores agredem verbalmente os estudantes. Como, por exemplo, usando xingamentos e gritos exacerbados para ofender e humilhar crianças.” Para P5:

Violência física entre alunos; violência verbal entre alunos e entre alunos e professores (e vice-versa); são situações que ocorrem por dificuldade em estabelecer um diálogo, dificuldade em manter a calma para tentar resolver melhor e, algumas vezes, por falta de capacidade técnica de determinados professores/funcionários.

Nas três respostas compartilhadas, verificamos a citação da figura do professor como agente ativo de violência, fato importante, tendo em vista que, sendo a escola um espaço de construção de relações de poder e, sendo a figura do professor, como a mais forte nessa relação, se perceber quanto classe, nessa condição, pode auxiliar para que esse fato diminua e que a escola possa exercer seu papel de espaço protetivo e que garanta um desenvolvimento saudável e integral de estudantes e demais pessoas participantes da comunidade escolar, pois como afirma Brotto (2020); Alarcão (2001); Freire (2011); Freire(2021); Hargreaves (2002); Frasson e Salles (2022), mudar fica mais fácil quando se torna um desejo de todos, e essa tarefa é de todos e todas, no sentido de ser uma ação que se faz no plural e não no singular, com amorosidade e muita coragem.

Ao analisar as respostas de P2, verificamos traços de violência estrutural, que diz:

Racismo, é uma violência constante na escola, visto que a maioria dos alunos são negros ou pardos. E na comunicação, a forma como as crianças se comunicam entre si e com os adultos é agressiva, acaba gerando situações de violência e conflitos.

O mesmo ocorre na resposta de P10:

Consigo identificar: Violência verbal, como, gritos, xingamentos, apelidos ofensivos e humilhações; violência física, com empurrões, brigas e, até agressões mais graves, como socos e tapas; violência psicológica, como, intimidação, exclusão, ameaças ou falas que afetam o outro emocionalmente; violência "invisível", que seriam, atitudes preconceituosas, como o racismo e o machismo.

Portanto, além da violência direta, os participantes trouxeram observações de Violência Estrutural, no caso, presentes no machismo e no racismo, sendo este dado importante pelo fato que compreender conceitualmente as dimensões que envolvem estas tipologias, pode significar a eficácia ou não de possíveis ações estratégicas no ambiente escolar, que como afirma Butler (2006), ao chamar atenção sobre a importância em construir espaços de diálogos corajosos sobre sexismo e as estruturas machistas da sociedade e Hall (2011) sobre como as estruturas racistas moldam as identidades, influenciadas pela história, pela cultura, pela política e pelo contato com o outro, devem ser pautas constantes no projeto escolar, em que se proponha uma reflexão crítica verdadeira sobre a igualdade nas diferenças e sobre os direitos humanos como eixos transversalmente necessários à construção do MDC.

Nesse sentido, Azzolini (2024, p. 10), “[...] a ênfase na violência estrutural visa proporcionar análises críticas das estruturas desiguais, visando a redução dos níveis de violência desse tipo” e, complementando esse pensamento, Salles Filho (2024), defende que para a superação da violência estrutural precisamos fortalecer ações que levem a construção da paz estrutural, como argumento a violência estrutural.

Em relação a percepção da ocorrência do Bullying, na escola, em duas respostas, os participantes disseram não terem identificado nenhuma ocorrência deste fenômeno, são eles, P1, “não me recordo no momento” e; P5, que relatou, “Não vejo na minha escola, situações que caracterizam Bullying.” Segundo Ristum (2010), em pesquisa estatística sobre o Bullying, realizada por Fante⁴⁸, com 1761 estudantes de escolas públicas e privadas, afirma que, “Os resultados mostraram que 49% dos alunos estavam envolvidos no fenômeno. Desses, 22% figuravam como vítimas, 15% como agressores e 12% como vítimas-agressoras. Portanto, a ocorrência do bullying, segundo a pesquisa, é relativamente alta, chegando a quase metade dos entrevistados, o que leva a crer, que o fato destes dois participantes não terem identificado sua

⁴⁸ FANTE, C. A. Z. Fenômeno Bullying: como prevenir a violência nas escolas e educar para a paz. 2. ed. Campinas: Verus, 2005.

incidência, pode significar, não a inexistência do fenômeno, mas talvez, a falta de preparo para a sua identificação (IPEA, 2025).

Dentre as respostas dos que conseguiram perceber a incidência do bullying, estão as de P2; P3; P4; P6; P7; P8; P9; P10, ao qual destacamos algumas a seguir. Segundo P2, “identifico principalmente sobre as características físicas e psicológicas, às vezes endossadas por adultos”. O dado, de que adultos endossam essa violência, pode vir do mesmo fato citado anteriormente, pois estes, podem não saberem identificar o bullying, ou talvez, acabam naturalizando a violência, que também é um dado preocupante, pois, se trata de um fenômeno muito violento e a sua identificação, pode significar a continuação ou o fim do sofrimento da vítima. Ristum (2010, p. 110), chama a atenção para a seriedade do tema, ao afirmar que, “o bullying não tem caráter episódico, nem se refere a brincadeiras próprias de crianças”.

Outro relato muito pertinente à presente pesquisa, vem da resposta de P4, ao dizer que, “Algumas vezes as crianças colaboram com o incentivo ao anti-bullying [...]”. A participação ativa dos estudantes no combate ao bullying é fundamental para fortalecer as vítimas que passam a não se sentirem mais sozinhas, ao mesmo tempo que o agressor passa a se sentir menos encorajado ao ser confrontado em sua atitude pelos próprios colegas de escola. Assim, a empatia e as ações dialógicas devem ser, como afirmam Flecha (2024); Bozza e Vinha (2023); Puigvert; Rodríguez; Rivera (2019), fortalecidas e constantemente temas centrais dos projetos pedagógicos.

Quanto às tipologias identificadas nesta escola, várias se repetem em mais de uma resposta, como estaremos destacando no relato da participante P10:

Na escola, consigo identificar várias situações de bullying, tanto de forma verbal quanto física e emocional. Algumas das situações mais frequentes incluem: Agressões verbais, como apelidos pejorativos, xingamentos, zombarias sobre aparência física, forma de falar ou jeito de se vestir; agressões físicas, como empurrões, tapas ou bater em colegas, muitas vezes repetidamente, como forma de intimidação; exclusão social, quando uma criança é constantemente deixada de fora das brincadeiras, de rodas de conversa ou, grupos de trabalho; intimidação e ameaças, em que um aluno tenta controlar ou assustar o outro, gerando medo e insegurança; dano a pertences pessoais, como rasgar cadernos, esconder ou jogar longe objetos da criança, como mochilas, lancheiras ou óculos.

Quanto ao espaço/lugar em que essas ocorrências são observadas, classificaremos elas a seguir, conforme a citação nas respostas, juntamente com o número de vezes em que estas foram repetidas nos relatos. Segundo relatos dos participantes, o pátio (intervalo, entrada e saída) foi citado 8 vezes; as salas de aula, 7 vezes; corredores, 3 vezes; refeitório, 2 vezes e banheiro, 1 vez.

Estes dados, podem colaborar com a elaboração de estratégias mais efetivas, buscando meios de reduzir essas incidências. Segundo Ristum (2010, p. 115), ao citar Freire, Simão e Ferreira⁴⁹:

[...] nas últimas décadas, a investigação tem-se centrado cada vez mais em fatores ligados à escola no sentido de se compreender como é que o ambiente escolar pode interferir na maior ou menor prevalência da violência dos estudantes entre si.

Portanto, repensar o funcionamento e as dinâmicas dos diversos espaços da escola, pode ser uma condição extremamente necessária e ponto de reflexão importante, para que o Grupo Comunicativo da escola, possa elaborar com mais segurança, o seu Modelo Dialógico de Convivência, com Atuações Educativas de Êxito inspiradas em experiências que já demonstraram resultados como ao exemplo dos relatos presentes no Guia Comunidades de Aprendizagem (Flecha, 2024).

No relato de P2, o que potencializa ou agrava tais situações na escola são, “Falta de coerência nas ações dos adultos, falta de propósito na educação para a cidadania democrática, falta de coordenação das ações e falta de assunção das responsabilidades que cada adulto deve ter no trabalho”, como afirma (Benevides, 1998) ao apontar os valores necessários para uma educação verdadeiramente inspirada na formação para e na democracia, reforçando que estes valores em questão, são fundamentais à construção da cidadania e consequentemente transformações sociais.

Enquanto no mesmo sentido, o que potencializa estas situações para P7 é “A falta de um trabalho pedagógico com funcionários em geral, inclusive professores, sobre a temática; falta de profissionais e deficiência estrutural, excesso de alunos em sala de aula, muitos alunos para um professor sozinho.”

Analisando os dados, da questão que buscou instigar os participantes, a refletirem sobre os fatores que potencializam as situações tematizadas na presente seção, verificamos que, nos dados produzidos, os participantes se referem a “falta” de algo que consideram ser necessário para lidar com os desafios de convivência, porém, se existe essa “falta” de alguma coisa, isso evidencia que, existe a necessidade de que algo surja, como resposta a esta “falta”. Esta percepção, é verificada nas respostas de P1; P2; P3; P5; P7; P8; P10.

Sobre essa percepção do que potencializa os desafios, P1 diz que, é a “Falta de resolução desses conflitos, falta de consequências sobre essas atitudes.”

⁴⁹ FREIRE, I. P.; SIMÃO, A. M. V. & FERREIRA, A. S. O estudo da violência entre pares no 3o ciclo do ensino básico: um questionário aferido para a população escolar portuguesa. Revista Portuguesa de Educação, 19(2): 157-183, 2006.

Essa percepção, pode ser entendida pelo lado cheio do copo, tendo em vista que, a necessidade de respostas condizentes com os desafios observados, podem conduzir com mais força, as reflexões no Grupo Comunicativo, ao ponto que tira as pessoas de suas zonas de conforto ao mesmo tempo que alimenta de esperança as possibilidades de transformação, pois é sendo, vivendo e experienciando, que nos tornamos (Freire, 2011).

Das “faltas” apontadas, destacamos as que por ventura mais aparecem nas respostas, bem como, a quantidade que estas são relatadas, tais como: Falta de coerência dos adultos, 6 vezes; de preparo para resolver e mediar conflitos, 6 vezes; de um trabalho em educação para a democracia, 4 vezes; de propostas de resolução de conflitos, 4 vezes; de coordenação das ações, 3 vezes; de diálogo entre todos os sujeitos da comunidade escolar, 2 vezes; de consequências, 2 vezes; de apoio aos docentes, 1 vez; de problemas estruturais (salas lotadas), 1 vez; de ausências de regras claras, 1 vez; de ausência da família na vida escolar, 1 vez.

A participante P3, relata a sensação de estar “SOZINHA”, em caixa alta, como que em grito de agonia, juntamente com o aparente entendimento de que medidas repressivas seriam uma boa alternativa:

Não existe consequências em qualquer ato que o aluno faça. Eles sabem disso. Quando não respeitam o professor fazem o que querem fazer. Em outra escola que dei aula, quando acontecia, o aluno(a) ia fazer a atividade fora da sala de aula (com apoios). Isso ajudava. Os professores continuam “SOZINHOS”.

Sobre isso, Paulo Freire apresenta uma importante reflexão, sem tolher, o direito de, ao não concordar com ele, recusá-la:

O bom clima pedagógico-democrático é o em que o educando vai aprendendo, à custa de sua prática mesma, que sua curiosidade, como sua liberdade, deve estar sujeita a limites, mas em permanente exercício. Limites eticamente assumidos por ele. Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais.

Após a reflexão sobre os fatores que agravam as condições de convivência na escola, os participantes foram provocados a pensar em possíveis estratégias para evitar ou melhorar as dificuldades apontadas anteriormente.

Constatamos nas respostas de P1; P2; P7; P8; P9; P10, proposições que, remetem a urgência de implementar uma proposta coletiva de ação, ou no caso, de um Modelo Dialógico de Convivência, que conduza de forma coerente, às ações pertinentes a melhorar a convivência no ambiente escolar em que atuam, em um movimento que

Habermas sendo citado por Bettine (2021), chama de comunicação livre de coerção em que todas e todos ao se sentirem pertencentes ao espaço escolar se põem a repensá-lo.

P1 afirma que:

Eu acredito que a escola precisa falar a mesma língua. Todos precisam saber como agir e conduzir as situações de acordo com um projeto comum. Eu vejo que na escola cada um age como sabe, se vira como pode e não há um sentido de instituição que preza pelos mesmos valores e procura trabalhar com o mesmo objetivo. É complexo por se tratar de uma instituição pública, mas acredito que é possível criar essa identidade.

Para P8:

Para evitar conflitos escolares, é crucial focar na prevenção e na gestão construtiva. Isso envolve promover um ambiente escolar seguro e respeitoso, com regras claras, comunicação aberta e atividades que incentivem a colaboração e o desenvolvimento sócio emocional. Estratégias como mediação de conflitos, círculos restaurativos e a formação de mediadores estudantis são eficazes para lidar com conflitos de forma construtiva.

Para Brotto *et al.* (2020, p. 23), o caminho colaborativo tende a ser menos doloroso, ao passo que, ao compartilharmos as dificuldades e cooperamos com as dificuldades do outro, essas dificuldades tendem a parecerem menores, pois “[...] o caminho se faz caminhando e caminhando fazemos o caminho caminhar diferente a cada passo.”

Embora P3, P4 e P5, não tenham sido explícitos, quanto às ações coletivas, também apontaram caminhos para superar o quadro desafiador da escola. P3, cita um dado importante, que é o papel da gestão como agente articulador da mudança e, ainda, que esta gestão, precisa ser mais presente, inclusive na aproximação com a comunidade:

Teríamos que ter os apoios (mais apoios), mais presença da gestão; os apoios para ajudar em momentos em que, um ou outro, precise ficar fora da sala (fazendo atividade ou se acalmando); a gestão presente para se aproximar da família e pedir ajuda; teria que ter em alguns casos uma moeda de troca (é a única saída, em alguns casos), tipo, perde 10 minutos da educação física, ou outra coisa que goste. Como ensiná-los o comportamento adequado? às vezes precisamos explicar tirando algo.

Percebemos mais uma vez que o pedido de ajuda, quando esta não existe, acaba se transformando em atitudes ou desejos de repressão, diante o desespero, nos remetendo mais uma vez aos pensamentos de Paulo Freire.

Em outra questão, foi solicitado para que relatassem as situações em que considerassem que a Cultura de Paz se faz presente na escola. Segue uma compilação de alguns temas apontados: Pessoas comprometidas e que se preocupam em compartilhar estudos com o grupo; Momentos pontuais com professores que a entendem como importante, apoiando aos colegas que precisam; a coordenadora segue esse caminho, mas sem “punição”; momentos em que conseguimos dialogar e transformar o pensamento das crianças; rodas de conversa de alguns professores e intervenções pontuais da coordenação e professores; somente nas aulas de profissionais específicos; quando acolhe respeitosamente as crianças que estão precisando; um pátio mais agradável para brincar; a cultura de paz está presente sempre que praticamos o diálogo, o respeito e a escuta sensível.

Por meio de respostas, podemos perceber que existem algumas ações ocorrendo na escola que dialogam com a Cultura de Paz, porém, não como proposta coletiva ou sistematizada, mas como ações individuais de alguns professores ou grupo, conforme os relatos de P1; P2; P3; P7. Segundo P7, “Somente nas aulas de profissionais específicos”; enquanto para a participante P1:

Vejo pessoas comprometidas e preocupadas com o desenvolvimento social e humano de toda a comunidade escolar, procurando fazer algo para que esse contexto seja diferente através de estudos, tempo e ideias que são compartilhadas com o grupo.

Toda mudança necessita inicialmente do desejo de mudança, da ação de querer mudar, mas a mudança se torna muito mais fácil, quando ocorre como propósito, no plural, nós mudamos.

Para Brotto *et al.* (2020, p. 33):

[...] propósito, são promessas, possibilidade de realização lançadas a frente a partir do entre-a-gente, que acende a chama da motivação não para nos levar para mais longe, nem mais ao topo, e sim, para nos reconduzir mais ao centro de nossa própria Comum-Unidade.

As reflexões, acerca dos movimentos que possam contribuir para que a Cultura de Paz na escola, seja algo mais palpável, perceptível, precisam passar pelo entendimento de que essa tarefa, não cabe, há um ou outro bem intencionado, mas é uma caminhada que precisa ser realizada de mãos dadas, coletiva e cooperativamente, por toda a comunidade escolar.

Ceccon *et al.* (2009, p. 20), ao tecer importantes reflexões sobre o tema, afirma “[...] a relação comunidade-escola não é uma via de mão única: se uma comunidade

violenta pode ter um impacto negativo na escola, uma escola aprendiz, em paz, pode também exercer uma influência positiva sobre a comunidade”.

Os dados produzidos nesta subseção, buscaram compreender como as ações de promoção de paz, no sentido positivo de paz, podem ser introduzidas nas relações de convivência, há uma maneira que, sensibilize e chame as atenções de todas e todos, para uma mudança intencional e ativa de rumos.

Seguem alguns recortes de relatos de participantes de como estes imaginam que ações inspiradas em uma cultura de paz, podem ser implementadas:

Com muita reflexão, estudo, dedicação e aplicação de posturas diferenciadas pelo grupo escolar; somente com uma ação coletiva; rodas de conversa semanais pra buscar soluções conjuntas; grupos de apoio formado por estudantes para atuar em conflitos “pequenos”; promover projetos que “exijam” colaboração e respeito; campanhas de “gentileza”; envolver toda a equipe em torno de um trabalho coletivo, pra ter coesão; “é preciso querer, senão nada acontece”; estudo e dedicação; por meio de ações que promovam valores humanos; já começou quando pensamos na readequação do intervalo com a participação de todos; deve ser desenvolvida de forma contínua e integrada, e que envolva toda a comunidade.

Analisando os relatos acima, verificamos que existem intencionalidades claras no desejo de mudança, existem ações possíveis que foram sugeridas e, outras que inclusive já estão em fase de implementação, fruto dos primeiros movimentos do grupo comunicativo que, como descrito anteriormente, ocorrem simultaneamente com a aplicação e análise das entrevistas. Conforme a resposta de P9, “Já começou quando pensamos o intervalo com professores e gestores presentes. É um passo lento, mas que já observo diferenças.”

Vários destacam de forma explícita as ações coletivas como proposta da escola, apontando para a necessidade de ser algo estruturado e sistematizado para este fim, conforme relatos de P1; P2; P4; P5; P7; P8 e P10. Destes relatos, P5 diz, “Colocando a maior parte possível da equipe para construir algo coletivo que represente como a escola deseja seguir. A partir daí, todos precisarão agir de forma coesa.”

Para P10, “A Cultura de Paz pode ser desenvolvida na escola de forma contínua e integrada ao cotidiano, por meio de ações simples, porém significativas, que envolvam toda a comunidade escolar.”

Nos dois relatos, verifica-se a consciência de que as ações precisam ser uma construção coletiva e dialógica, tendo ainda, um apontamento relevante de P5 de que é a partir desta coletividade que é possível obter coesão. A coesão é necessária para que os estudantes não se sintam inseguros ou confusos diante de determinada situação, ou em outras palavras, as informações precisam circular de forma clara e

seguida por todos os sujeitos. Segundo Parrat-Dayana (2012, p. 166): “É verdade que a coesão da equipe educativa da instituição toda é uma variável importante para estabelecer a disciplina.”

No relato de P10, é citado “ações simples, porém significativas”, sendo essa mais uma importante informação, pois, toda grande mudança precisa começar por pequenas ações e isso pode ser um fator positivo no sentido de dar confiança à quem se aventura por este caminho. Fábio Brotto *et al.* (2020, p. 23) argumenta que: “Como um caminho vivo ele é feito e refeito a cada passo dado nele. Cada pessoa, grupo, organização ou comunidade que caminha pelo mesmo caminho vive uma jornada única, singular e inédita.”

P1 apresenta um relato que acreditamos ser central: o caminho do estudo e da pesquisa como meio de realizar a transformação, ela afirma que é possível implementá-la “Com muita reflexão, estudo, dedicação e aplicação de posturas diferenciadas pelo grupo escolar.” Chegamos agora a um ponto crucial para o funcionamento de um espaço trilhado pelo caminho da transformação do fazer educativo, a formação.

A presente questão buscou levantar o entendimento que os participantes têm sobre os espaços de formação na escola e se estes podem contribuir com a implementação de uma proposta de mudança no ambiente escolar em que atuam. Como destaca Flecha (2024), a formação, seja de familiares, estudantes e professores, é parte fundamental na constituição de lideranças que se assumam como parte das mudanças em curso e é classificada por Flecha dentre as atuações educativas de êxito.

Analisando as respostas, destacamos alguns fragmentos retirados das respostas dos participantes para seguirmos com as análises.

Espaços de formação insuficientes, os que têm são preenchidos por demandas que não são prioridade da escola; sim, em condutas, discussões do que fazer, combinar posturas; desde que sejam mais práticos, apontando ações de como fazer e que de fato sejam postas em prática; não estarem presentes todos os professores e funcionários atrapalha; espaços de formação são importantes, assim como espaços educativos, como, sala de leitura, espaços alternativos de convivência; espaços de formação como espaço de trocas entre os pares, fortalecendo o grupo, partilhando desafios e as ações educativas de êxito, além de alinhar as ações para que todos ajam com coerência e coesão quanto aos conflitos, violências e situações de convivência.

Em geral, todos os participantes responderam positivamente quanto à importância dos espaços de formação com alguns apontamentos significativos. Lembrando que, como já relatado anteriormente, esses espaços de formação nas escolas da Rede Municipal em que a escola parte da pesquisa está inserida, são reduzidos há um encontro mensal de 1h50 minutos.

Sobre isso, a participante P1 aponta que, embora esses espaços, sejam considerados importantes, a sua dinâmica de funcionamento e de organização não colaboram muito, tendo em vista que a pauta de formação não contempla os desafios enfrentados pela escola, como segue o relato:

Atualmente quase não há momentos para isso, pois, os momentos de formação já têm demandas que muitas vezes não são prioridade em nossa comunidade. Mas acredito que é possível pleitear que nesses poucos momentos possamos dialogar sobre o tema.

Para P4, o momento de formação também é importante, mas pouco objetivo, dando a entender que sua dinâmica seja pouco prática e não resulta em ações efetivas, conforme relato a seguir, “Sim, desde que eles sejam mais práticos com ações que de fato aconteçam, para que as ideias saiam do papel e tenham efeito mais visível.”

P5, por sua vez, afirma que esse espaço é importante, mas que é pouco tempo de formação, dizendo que podem colaborar, “[...] mas considero difícil pois os momentos que temos são curtos e em horários cansativos e a rotatividade de professores e funcionários é grande.”

Conforme afirma Zeichner (2008), o movimento das práticas reflexivas, diz que os professores devem exercer juntamente com outras pessoas o papel de agentes transformadores das práticas escolares. Hargreaves (2002, p. 157), afirma que, “Como as mudanças estruturais afetam a escola inteira, elas exigem apoio e ação coletivos.”

Concluindo o questionário, na última questão, foi perguntado se houve alguma outra questão que não foi abordada e que o participante gostaria de comentar. Apenas P7 e P10 responderam que sim. P7 sinalizou que poderíamos ter discutido sobre a “Exclusão das famílias na questão do trato da violência na escola.” E para P10, o caminho para a implementação de um Modelo Dialógico de Convivência que almeje a mudança de paradigma no contexto escolar de uma cultura de violência para a Cultura de Paz passa pela seguinte trilha:

Acredito que é importante destacar a necessidade de mais apoio emocional e institucional aos profissionais da educação, que muitas vezes enfrentam situações desafiadoras sozinhos. Para que a Cultura de Paz realmente se fortaleça na escola, é fundamental que os educadores também se sintam acolhidos, ouvidos e valorizados.

Nos parece legítimo o apontamento realizado acima pela participante, aliás, o termo “sozinho”, aparece diversas vezes nas respostas produzidas, sendo assim, em uma perspectiva comunicativa, pressupõe-se a participação coletiva e colaborativa, sendo essa condição, indispensável tanto para a elaboração de um Modelo de

Convivência que faça sentido, quanto para que os sujeitos envolvidos não se sintam sozinhos na árdua tarefa que é o fazer pedagógico e educativo, na busca por soluções e estratégias de enfrentamento da violência e manejo dos conflitos no ambiente escolar.

Outro ponto importante na resposta de P10 aponta para uma possível relação com a participação dos gestores escolares e até mesmo da rede de ensino, pois, o sentir-se “acolhidos, ouvidos e valorizados”, nos parece que diz respeito a sensação de impotência e solidão mesmo, como descrito pela participante, diante dos desafios em que como professora, no caso da P10, tem suas limitações funcionais e da própria dinâmica presente na rotina docente que inviabiliza muitas vezes que algumas ações sejam realizadas, neste caso, falta, inclusive, espaço de diálogo e escuta, como o proposto por Freire (2021) na ideia dialógica dos círculos de cultura, para que essa sensação seja amenizada e, quem sabe superada no plural (nós) e não mais no singular (eu).

Nesse sentido, o Grupo Comunicativo, buscou justamente aproximar as pessoas envolvidas na perspectiva de transformação do ambiente escolar, um espaço dialógico de construção e desconstrução coletiva e colaborativa, na perspectiva de transformar os desafios e angústias, em ações e atuações educativas de êxito.

7.3. DO GRUPO COMUNICATIVO

Esse instrumento de participação, que chamamos de GC (Grupo Comunicativo), se efetiva em um espaço coletivo, em que todas e todos os sujeitos da comunidade escolar e educativa podem colaborar com as mudanças de rumos da escola, efetivando um dos princípios fundamentais da educação democrática como orienta a Meta 19 da lei 13.005/2014, que estabelece o Plano Nacional de Educação (PNE), que visa assegurar a gestão democrática nas escolas públicas, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública da comunidade escolar, cumprindo assim o que determina o artigo 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que estabelece que os sistemas de ensino devem adotar medidas de participação da comunidade escolar e educativa nas decisões da escola pública, o que dialoga também com os preceitos da metodologia comunicativa de Habermas e de dialogicidade proposto por Paulo Freire.

Segundo Gómez Gonzáles; Díez-Palomar (2009, p. 9): “A metodologia comunicativa crítica se assenta na ideia de que todas as pessoas têm competências comunicativas.” Os autores afirmam ainda, citando Habermas, que todos nós somos sujeitos de linguagem e ação, portanto, sujeitos dialógicos/comunicativos (Gómez Gonzáles; Díez-Palomar, 2009).

Conforme afirmado anteriormente, se somos sujeitos de linguagem e ação, somos na mesma proporção, seres capazes de desenvolver o pensamento crítico a partir da comunicação dialógica, da troca de experiências, pensamentos e saberes.

Para Freire (2011, p. 30): “Não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo, por isso, é dialógico e não polêmico.” Paulo Freire é certeiro em sua fala, tendo em vista que, se por um lado existe muita potência nas ações comunicativas, por outro, o desafio é, que em um espaço coletivo em que várias ideias se contrabalanceiam o tempo todo, o risco de haver conflitos é real, portanto, a clareza de um grupo comunicativo, é de que as elaborações precisam ser coletivas e colaborativas, levando em consideração as contribuições de todos, a fim de alcançar a legitimidade e o consenso do grupo.

Ramon Flecha (2022) afirma que o diálogo é a origem do conhecimento, e além disso, a cocriação, que só se robustece, como diria Paulo Freire, por meio da ação dialógica, é um dos requisitos fundamentais em programas de pesquisas em todas as ciências. A cocriação, que aliás segundo Brotto (2020), é um dos pilares também da Pedagogia da Cooperação, neste caso, é a ação proveniente do pensamento colaborativo. Em complementação ao seu pensamento, Flecha cita inclusive o artigo 27 da “Declaração Universal dos Direitos Humanos”, sobre o direito a participar do progresso científico e dos benefícios que dele resultam, sendo que neste sentido, participar, ganha significado justamente em forma de ações coletivas e colaborativas.

Em relação à metodologia comunicativa, construída a partir da dialogicidade e da cooperação de múltiplos esforços, é preciso haver certa coerência entre a maneira que se vive e a proposta dialógica comunicativa a ser desenvolvida, pensar certo é agir certo, o que para Freire (2011, p. 35): “Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente.”

Nos valendo das reflexões inspiradas na metodologia comunicativa, foi organizado um Grupo Comunicativo, já na primeira semana após a conclusão da formação e os dados analisados aqui partiram dos registros realizados pelo pesquisador em seu diário de pesquisa, contendo impressões, constatações dele próprio, bem como, de outros participantes da investigação, além de registro constantes em gravação de reunião do Grupo Comunicativo via plataforma digital, devidamente arquivada para fins de consulta pública.

Propusemos então, que realizássemos um primeiro encontro do grupo, com intenção clara de repensar o ambiente escolar, concebendo assim, o início da elaboração de uma nova proposta de convivência na escola, o nosso Modelo Dialógico de Convivência, conforme descreveremos a partir agora.

7.3.1. Da Concepção do Modelo Dialógico de Convivência

Neste primeiro encontro, assim como ocorreu nos demais encontros do Grupo Comunicativo, foram convidadas individual e coletivamente, todas as pessoas dos diversos segmentos que se dispuseram a dialogar sobre a escola. Estes convites foram realizados pessoalmente e por meios virtuais, sendo este encontro realizado presencialmente nas dependências da própria escola, em proveito de estarmos nos últimos dias letivos do ano e a escola estar praticamente sem estudantes, condição que facilitou o agrupamento.

Participaram deste primeiro grupo comunicativo 18 pessoas, sendo 11 docentes, 4 agentes de organização escolar, 1 funcionária da secretaria da escola e 2 funcionárias da limpeza. É importante pontuar que, mais uma vez, não tivemos a participação de membros da comunidade no segmento das famílias, exceto um dos professores que também é pai de duas crianças que estudam na escola, sendo assim, acreditamos ser uma fragilidade, tanto para as pretensões da escola em ser um espaço democrático, quanto para os resultados desta investigação, sendo um ponto importante a melhorar e que sabemos fazer toda a diferença à construção e legitimação do Modelo Dialógico de Convivência.

Deste encontro, que teve a duração de cerca de 40 minutos, surgiram diversas contribuições que foram destacadas no decorrer desta subseção durante a análise dos dados, frutos do registro no diário do pesquisador. Dentre os apontamentos realizados neste encontro do Grupo Comunicativo, foram sugeridas algumas ideias, umas inspiradas no curso, outras inspiradas em experiências profissionais vivenciadas ou fruto de pesquisas também inspiradas na “chama” acesa durante as discussões provocadas pelo curso ofertado pelo NIASE/UFSCar sobre o MDC.

Dentre as ideias apresentadas no grupo, dois dos participantes, docentes muito ativos e comprometidos com a necessidade de mudança, sugeriram da importância de dialogarmos com os pares e demais membros da comunidade escolar sobre os significados e a compreensão científica necessária acerca da complexidade que envolve os “conceitos chaves” relacionados às dinâmicas de convivências (Guimarães, 2011). A fim de alinhar o entendimento que o grupo precisa ter a respeito dos mesmos, para reduzir eventuais prejuízos em decorrência do desconhecimento sobre os temas, fato este legitimado por todos os participantes do encontro.

Foi destacado por este pesquisador no encontro, que vários dos desafios que produzem ou oportunizam situações que favorecem os conflitos e as violências na referida unidade escolar são potencializadas por questões estruturais presentes na

organização e na dinâmica de funcionamento e de interação, praticados nos diversos espaços de convivência presentes na escola e que não favorecem, conforme Benevides (1998), a construção de relações mais dialógicas e colaborativas no sentido de formar os para uma convivência democrática e cidadã.

Sendo assim, foi sugerido pelo mesmo, que seria de extrema importância ressignificar e reorganizar as estruturas e as dinâmicas de funcionamento que destas resultam, a fim de, tornar a escola um espaço educativo, ético e coerente de ensinosa aprendizagem, e não somente um lugar, que em alguns momentos, mais parece ser um espaço anômico de escolarização, pois como afirma Freire (1981), na obra “Ação Cultural para a Liberdade”, a transformação da realidade precisa ser compreendida a partir da dialética entre subjetividade, presente nas ações culturalmente orientadas e a objetividade necessária à organização das estruturas, pondo assim, a questão das finalidades destas ações ao nível da percepção crítica da realidade, ponto crucial na elaboração do Modelo Dialógico de Convivência.

Neste encontro, o que ficou evidente foi o desejo de iniciarmos com urgência alguma proposta no sentido de reduzir os conflitos e violências no ambiente escolar e que precisaríamos deixar claro que seria uma proposta da escola e não somente de um grupo isolado de pessoas, o que vai de encontro ao que afirma Hargreaves (2002), de que as mudanças precisam de apoio e ação coletivos.

Como encaminhamento deste primeiro encontro do Grupo Comunicativo, ficou evidenciado na deliberação feita a partir das reflexões provocadas no grupo, que havia uma clara intenção de iniciar o ano letivo de 2025 já com uma proposta efetiva de um modelo dialógico próprio, construído e pensado a partir da realidade vivenciada na unidade escolar, e que os primeiros passos neste caminho seriam com as ressignificações pertinentes a todos os espaços de convivência da escola.

Foi ponderado por este pesquisador que, para que fosse possível iniciar o ano seguinte com uma proposta própria, seria necessário termos algo concreto para apresentar aos docentes, gestores, funcionários e comunidade escolar e educativa já no retorno das férias escolares, tendo em vista a relevância do envolvimento e compromisso de todas e todos com a mudança esperada, o que para Hargreaves (2002), é imprescindível, sendo assim, seria preciso escrever durante as férias, proposta que foi aceita prontamente por alguns participantes. Foi assim que este MDC, parte da investigação, começou a ganhar vida e identidade.

É importante ressaltar que, para fins de prosseguir de forma coerente com a pesquisa naquele momento, as elaborações pertinentes ao MDC da escola correram de forma simultânea com a aplicação do questionário desta investigação, sendo as reflexões apontadas pelos participantes deste primeiro encontro do Grupo Comunicativo

pontos para a elaboração do questionário que seria aplicado posteriormente, como ao exemplo sinalizado da importância da compreensão dos conceitos chaves.

O MDC em questão, nomeado por “Projeto de transformação educacional/pedagógico: um modelo dialógico de convivência”, começou a ser sistematizado em meados de janeiro, seguindo os encaminhamentos propostos no encontro realizado em dezembro, com a participação efetiva de três professores e o responsável pela secretaria escolar de forma presencial se reunindo nas dependências da escola, além da contribuição de outras duas docentes de forma virtual para dar início a escrita como um projeto a ser desenvolvido. Àquela altura, faltavam pouco mais de quinze dias para o início do ano letivo de 2026.

Inicialmente, pensamos na importância de deixarmos evidente os princípios educacionais, bem como os valores que estariam presentes sulleando as escolhas, reflexões e atuações educativas a serem pensadas e desenvolvidas na escola, desta forma, seguimos com a elaboração de uma Carta de Princípios, documento que dá sustentação ao projeto educacional anexado à esta dissertação, levando em consideração as particularidades da comunidade escolar e educativa, além dos valores humanos e progressistas, necessários às elaborações dialógico-comunicativas proposto por Freire (1981; 2011; 2011b; 1992; 1994; 2021) e Flecha (2000; 2022); Flecha *et al.* (2024); Flecha; Gómez; Puigvert (2001); Flecha; Puigvert; Raga (2020), bem como os desafios reais de convivência enfrentados na escola e que é parte da estrutura do projeto de ação e implementação do MDC. Esta carta foi inspirada na carta de princípios elaborada pela EMEF Desembargador Amorin Lima (2006), da cidade de São Paulo, que realiza importante trabalho de transformação educacional há mais de vinte anos.

A sustentação teórica do MDC é a que sustenta a própria investigação, tendo como eixos sulleadores a contextualização da escola e da comunidade em que a mesma está inserida, a fim de compreender as características peculiares, que no caso é da mais alta vulnerabilidade social, conforme já apresentada na seção que trata da apresentação do território e do perfil da unidade escolar.

Como mencionado anteriormente, as reflexões e intervenções iniciais se deram a partir da reestruturação e ressignificação dos espaços de convivência na escola, sendo que para cada um desses espaços foi pensado a participação e compromisso de cada segmento presente na mesma, dos gestores, docentes, agentes de organização escolar, funcionários da limpeza e estudantes, apontando para o papel e a responsabilidade coletiva como proposta de escola reflexiva, que pensa a si mesma, como processo avaliativo e formativo na manutenção de um ambiente saudável e propício para o desenvolvimento pedagógico e educativo como afirma Alarcão (2001),

levando em consideração o nível de desenvolvimento e compreensão, além da posição de poder de cada integrante dentro a estrutura.

Desta maneira, pensamos a escola e seu funcionamento, dividida em “blocos” de convivência, sendo eles:

- Pátio: organizações pertinentes ao recreio, momento propício a muitas interações e a eventuais conflitos e violências; a entrada e saída dos estudantes, buscando manter uma organização que permita aos estudantes aguardarem em segurança pelos professores na entrada, e pelos responsáveis no momento da saída.
- Bloco administrativo: Secretaria escolar, responsável pelo acolhimento e recepção de toda comunidade escolar e educativa; salas da gestão e coordenação; sala de professores; sala do AEE (Atendimento Educacional Especializado), que busca reduzir as dificuldades dos estudantes com transtornos do desenvolvimento ou deficiências em acessar as possibilidades de aprendizagem, contribuindo diretamente com as estratégias pedagógicas dos professores; e por fim, o auditório.
- Bloco salas de aula: Salas de aula, onde acontece o propósito principal de uma escola; corredores e banheiros; sala de PRP (Projeto de Recuperação Paralela), responsável por auxiliar de forma emergencial os estudantes com mais dificuldades; sala de informática; e sala de leitura.
- Refeitório: Um espaço destinado a alimentação, que também é um espaço educativo e de aprendizagens individuais e coletivas de cidadania e que também está presente na entrada, saída e recreio.

Os detalhamentos, quanto ao funcionamento destes espaços, além de, como foram pensadas as responsabilidades de cada segmento, foram descritas no corpo do produto educacional, constante em seção específica no presente texto.

Por meio das reflexões que se seguiram, quanto aos desafios presentes pela disfuncionalidade de alguns espaços de convivência, chegamos a conclusão que deveríamos iniciar as intervenções pelo momento do recreio, tendo em vista a quantidade de brigas e tantas outras violências que ocorrem durante este momento, tanto no refeitório, como no pátio, momento em que os estudantes estão brincando e convivendo.

A opção por ressignificar este momento/espaço, veio pelas percepções dos profissionais da escola, tendo em vista que o volume de conflitos, brigas e outras formas de violências produzidas e manifestadas durante este momento, como relatado acima, acabavam se estendendo para as salas de aula e corredores após o seu término, impossibilitando que um ambiente de aprendizagem saudável se estabelecesse, tendo

o relato desta experiência, descrito a seguir, embasado, ora por registros produzidos no diário do pesquisador, ora pelos encontros do Grupo Comunicativo.

O formato usual do intervalo até então, seguia o senso comum e a regra sobre como os recreios geralmente acontecem, os estudantes saíam das salas e se dirigiam diretamente ao refeitório, para as filas que supostamente seriam para organizar o momento do lanche, porém, acabavam servindo de estopim para brigas e conflitos violentos e desrespeitosos entre crianças e entre adultos e crianças, tendo em vista que os agentes de organização escolar, responsáveis por essa organização, no intuito de coibir ou acabar com as confusões, por vezes reproduziam violências por meio do despreparo em lidar com as situações.

Importante destacar que esses agentes de organização são funcionários terceirizados e contratados em um regime trabalhista muito precário, não recebendo nenhum apoio ou formação da empresa para atuarem em suas funções pedagógicas dentro da escola.

Esses intervalos contavam com a duração total de vinte minutos, tempo visivelmente insuficiente para que as crianças pudessem comer com calma e qualidade e ainda brincar, que também se constitui como um momento de aprendizagem conforme afirma Brotto (2016), além de ser um direito como estabelece o Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990).

A questão do tempo, destacado acima, é um ponto relevante, tendo em vista que, pelo fato de crianças quererem brincar, mas estarem com fome, provocava um conflito, primeiramente interno em cada um dos pequenos, e a pressa, fazia com que a fila não fosse respeitada e ali se iniciavam violentas brigas por furarem fila uns dos outros, com o intuito de comer o mais rápido possível e sair para brincar, ocasionando inclusive desperdícios de alimentos.

Outro ponto deste momento, é que algumas crianças optavam por não comer, ficando com fome, porém, algumas outras, quando percebiam que o recreio estava terminando, corriam para o refeitório para tentar se alimentar gerando outro problema, pois as vezes, o lanche havia acabado e o desrespeito se virava contra as cozinheiras.

No ambiente do pátio, com as crianças brincando e interagindo entre elas, é comum que conflitos e pequenas situações desrespeitosas ocorram, tendo em vista se tratar de crianças em fase de desenvolvimento e aprendizagem moral e social, aprendizagens que, por sinal, precisam ser foco de intervenção contínua e não somente como algo pontual, como afirma Vinha (2023).

Os níveis de violências de diversas naturezas envolvendo crianças e adultos neste momento despertava muitas preocupações na escola, crianças chorando, grupos de crianças que se juntavam para bater em desafetos, brigas nos banheiros e diversas

lesões causadas por um espaço caótico e quase sem nenhuma função educativa, lúdica ou que se aproximasse de um momento educativo de interações e brincadeiras.

Nota-se como fragilidade importante para a tentativa de uma organização neste momento, o número de adultos responsáveis por organizar e garantir que este espaço fosse seguro, número que há muito tempo é insuficiente em relação a quantidade de crianças. Essa situação praticamente inviabiliza a concepção de uma outra realidade de convivência no momento do recreio, evidenciando mais uma vez, como afirma Salles (2022), ao citar os estudos de Galtung, que a violência estrutural, representada pela falta de estrutura para manter esse momento saudável, acaba contribuindo para a produção de violências diretas e culturais.

Na sala dos professores, a percepção sobre as violências não era diferente, pois, durante todo o intervalo, as crianças se dirigiam até a mesma para pedir ajuda ou eram conduzidas pelos agentes de organização para serem atendidos junto à gestão escolar, fazendo com que a sensação docente sobre o seu momento de também descansar, se tornasse de estresses e angústias, pois o recreio estava terminando.

Com a condição de convivência atingindo níveis preocupantes e a consequente sensação de insegurança nas crianças e também nos adultos, os resultados não poderiam ser diferentes. Um recreio que ao invés de ser um momento de respiro e recarga de energias para a continuação dos aprendizados, se punha como um momento onde as crianças retornavam às salas de aula muito agitadas, nervosas e com medo, condição que segundo a neurociência, inviabiliza o desenvolvimento, impactando diretamente nas funções superiores do cérebro, responsáveis pela atenção, memória, percepção, linguagem, raciocínio, pensamento abstrato e o próprio comportamento, dificultando a capacidade de aprender, como afirma Santos (2021).

Levando em consideração todo este descritivo anterior, pensamos em reconstruir e ressignificar o momento do recreio, desde o tempo de duração, até a estrutura de organização e funcionamento do mesmo, perpassando inclusive pela participação ativa dos professores neste momento, colaborando assim para aumentar o número de adultos no intervalo, mas principalmente para construir e reconstruir outras possibilidades de convivências e vínculos afetivos entre docentes e estudantes enquanto interagem nos espaços e momentos lúdicos do recreio. Seria o primeiro passo do MDC da escola.

Sobre as elaborações pensadas para o intervalo, apresentaremos a seguir uma breve descrição.

Compreendendo os desafios enfrentados, pensamos em dividir o intervalo das crianças em dois recreios, sendo o primeiro com turmas do primeiro ao terceiro ano e o segundo com turmas do quarto e quinto ano, com intervalo de dez minutos entre a

finalização do primeiro e o início do segundo recreio, reduzindo o volume de crianças circulando nos corredores, pátio e banheiros, além do risco de ocorrer conflitos e outras violências neste momento.

A proposta foi de que esses recreios, a partir de sua ressignificação, teriam a duração de trinta minutos ao invés de vinte, sendo os dez minutos iniciais somente para comer e os vinte minutos restantes para brincar ou interagir livremente. Sabíamos que haveria questionamentos burocráticos quanto aos dez minutos de aulas teoricamente perdidos, porém, tínhamos a consciência de que estes dez minutos já não eram ocupados por aulas regulares, por conta das brigas e conflitos diversos, sendo assim, seriam utilizados os cinco minutos finais das aulas que antecederiam o recreio e os cinco minutos iniciais das aulas que sucediam o mesmo, totalizando os dez minutos acrescidos no formato proposto.

Para a organização prática do funcionamento deste modelo, foi elaborado primeiramente um organograma de trabalho e atuação dos docentes que estivessem em horário de aula no período do recreio e do trio gestor da escola, para que durante todo o tempo do intervalo tivesse representantes desses segmentos, somando-se ao trabalho dos agentes de organização escolar, que permanecem no recreio durante todo o tempo do intervalo.

Desta forma, esses trinta minutos do intervalo, para fins explicativos, serão aqui divididos em três partes de dez minutos, que serão ocupados pelos seguintes grupos de trabalho: Os docentes foram divididos em dois grupos denominados (G1 e G3), enquanto o grupo composto pelo trio gestor denominado por (G2), desempenhando a seguinte tarefa:

- O G1 cumpre o primeiro terço do recreio (dez minutos) dentro do refeitório acompanhando as crianças no lanche, mesmo as que diziam não querer comer. Neste momento, os docentes seriam responsáveis por orientar todas as salas presentes e não somente a sua, orientações sobre as maneiras adequadas e saudáveis pertinentes a este espaço, tais como: comer adequadamente sentado e com as pernas voltadas para dentro de sua mesa; sentar-se sempre junto a sua própria turma; sempre se deslocar andando, reduzindo os riscos de acidentes; comer com calma; cuidar da limpeza básica de sua mesa, recolhendo os farelos que produziram, e ao final deste momento, as crianças eram todas liberadas para se dirigirem ao pátio para poderem brincarem e os docentes seguem para cumprir seus vinte minutos de lanche.
- O G3, representado por um dos integrantes do trio gestor por recreio, acompanha o segundo terço do recreio (dez minutos), o início do momento de

brincar e interagir das crianças, cuidado, mediando e interagindo com as mesmas de perto.

- O G2, que cumpriu seus vinte minutos de intervalo de direito nos dois primeiros terços do recreio, descem para acompanhar as crianças no pátio no terceiro e último terço (dez minutos), devendo participar ativamente deste momento, se posicionando estrategicamente entre os estudantes, mediando as interações, prevenindo assim conflitos e outras situações de violência.

Esta reorganização veio fundamentada na perspectiva deste referencial teórico, tendo em vista que, o que parece a princípio uma ação simples de reorganização do funcionamento do recreio, na verdade envolve uma transformação vivencial na própria estrutura que, como argumenta Salles Filho (2016), ao tratar das manifestações da violência presentes no Triângulo da violência de Johan Galtung, e da complexidade que envolve estes fenômenos, para mudar envolve uma ação coletiva, ou seja, é preciso que a coletividade envolvida nesta estrutura, se envolva também na sua transformação, pois, para superar uma condição de violência estrutural, é preciso estabelecer ações que promovam a paz estrutural.

Com a proposta pronta antes do início do ano letivo, o primeiro desafio do Grupo Comunicativo foi superado, e o passo seguinte seria apresentar aos docentes, gestão, funcionários e comunidade escolar a estrutura desenhada para o Modelo Dialógico de Convivência da escola.

Sendo assim, o Grupo Comunicativo solicitou ao trio gestor um espaço adequado na pauta do planejamento escolar, previsto para os dois primeiros dias do retorno dos docentes à escola, para que fosse apresentado o contexto e as estratégias pensadas pelo grupo para o ano letivo de 2025, na tentativa de melhorar o clima escolar, bem como, de prevenir ou regular os conflitos e demais situações de violências, sustentados por evidências científicas conforme afirma (Flecha *et al.*, 2024).

O Grupo todo esteve junto para a apresentação da proposta, deixando claro que a necessidade era de todos e que, desta forma, era necessário o envolvimento de todos nesta intervenção como sugerido por Hargreaves (2002).

Foi sinalizado também, que o Modelo, bem como a intenção de já iniciarmos, seria submetido ao Conselho de Escola para apreciação da comunidade escolar e deliberação por este colegiado, solicitando ainda que o mesmo fosse incorporado ao Projeto Político Pedagógico da escola. Neste dia, o conselho de escola apoiou amplamente a proposta e aprovou as solicitações por ampla maioria, tornando o MDC uma ação pedagógica da escola e não somente de um grupo de pessoas.

Com o MDC aprovado pelo conselho escolar e com a maioria dos professores da escola já previamente definidos, foi elaborado um organograma para a atuação no

recreio, com o intuito de iniciar o quanto antes as ações previstas, e para facilitar o entendimento desta organização, segue abaixo o modelo do organograma.

Figura 3- Organograma de funcionamento do recreio período manhã

PRIMEIRO RECREIO- PERÍODO DA MANHÃ 09h00- 09h30					
SEGUNDA			TERÇA		
DOCENTES	GESTÃO	DOCENTES	DOCENTES	GESTÃO	DOCENTES
09h- 09h10	09h10-09h20	09h20- 09h30	09h- 09h10	09h10-09h20	09h20- 09h30
Rafael	Fátima	Aline	Priscilla 1	Geraldo	Thiago
Priscilla 1		Lizzi	Flávia		Ana Paula
Nathalia		Maiza	Eric		Marisa
Ana Paula		Andréia 1	Natália		Karen
QUARTA			QUINTA		
DOCENTES	GESTÃO	DOCENTES	DOCENTES	GESTÃO	DOCENTES
09h- 09h10	09h10-09h20	09h20- 09h30	09h- 09h10	09h10-09h20	09h20- 09h30
Eric	Geraldo	Ana Paula	Eric	Célia	Thiago
Lizzi		Maiza	Natalia Jor.		Andréia 1
Natalia		Aline	Lizzi		Aline
Rafael		Andréia 1	Priscilla 1		Silvana
SEXTA					
DOCENTES		GESTÃO		DOCENTES	
09h- 09h10		09h10-09h20		09h20- 09h30	
Lizzi		Fátima		Rafael	
Priscilla 1				Maiza	
Natalia				Talita	
Eric				Ana Paula	
SEGUNDO RECREIO- PERÍODO DA MANHÃ 09h40- 10h10					
SEGUNDA			TERÇA		
DOCENTES	GESTÃO	DOCENTES	DOCENTES	GESTÃO	DOCENTES
09h40- 09h50	09h50- 10h00	10h00- 10h10	09h40- 09h50	09h50- 10h00	10h00- 10h10
Pamela	Fátima	Cecília	Natalia	Geraldo	Rodrigo
Marina		Silvio	Rogerio		Daiana
Rogerio		Daiana	Carmem		Neliane
		Erison			Jaqueline
QUARTA			QUINTA		
DOCENTES	GESTÃO	DOCENTES	DOCENTES	GESTÃO	DOCENTES
09h40- 09h50	09h50- 10h00	10h00- 10h10	09h40- 09h50	09h50- 10h00	10h00- 10h10
Carmen	Geraldo	Silvana	Pamela	Célia	Carla
Glauber		Neliane	Rogerio		Silvio
Marina		Flávia	Marina		Neliane
		Pamela			Jaqueline
SEXTA					
DOCENTES		GESTÃO		DOCENTES	
09h40- 09h50		09h50- 10h00		10h00- 10h10	
Marcus		Fátima		Pamela	
Marina				Daiana	
Jaqueline				Rodrigo	
				Carla	

Observação: Todos os nomes inseridos nesta figura são fictícios.

Fonte: Autoria própria (2025).

O que percebemos a partir deste momento é que a gestão da escola demorou bastante em iniciar as ações e a dar início de forma efetiva às propostas do MDC conforme o combinado e tratado no Conselho de Escola, fato que causou um pouco de incômodo às pessoas que faziam parte do grupo comunicativo e que conscientemente sabiam da necessidade de mudança. Para Freire (1979), essa resistência ou insegurança, tem relação com o medo de correr o risco, que é natural ao próprio ato de criar, porém, acaba por imobilizar os agentes da mudança, servindo, como afirma Paulo

Freire, como uma espécie de cinto de segurança, uma alienação que estimula o formalismo que sempre busca por argumentos para não mudar.

Entre idas e vindas e alguns momentos de pressão realizada pelos educadores que faziam parte do Grupo Comunicativo, finalmente, quase quatro meses após o final do curso sobre o Modelo Dialógico de Convivência, ofertado em parceria com o NIASE/UFSCar, e dois meses após o início do ano letivo, ao final de março, iniciamos a implementação do MDC na escola, com algumas das propostas elaboradas pelo grupo, conforme trataremos a partir de agora.

7.3.2. Da Implementação do Modelo Dialógico de Convivência

É importante ressaltar que quando foi pensada a reorganização dos espaços, a referência não era de ser uma ação puramente técnica ou burocrática, mas em transformações vivenciais que tinham por objetivo, contribuir de forma coerente e coesa com um ambiente mais ético e humano, inspirados nos preceitos da dialogicidade (Freire, 1979; 1981; 1992; 2011; 2021), da Cultura de Paz (Galtung, 1998; 2003), da Pedagogia da Cooperação (Brotto, 1999; 2016; 2020) e do próprio Modelo Dialógico de Convivência (Flecha, 2000; 2022; Flecha; Gómez; Puigvert, 2001; Flecha *et al.*, 2024), com atuações educativas de êxito, sempre baseadas em evidências científicas, como pressupõe as práticas de Educação para a Paz (Salles Filho, 2016; 2024).

A partir dos princípios e preceitos sinalizados acima, foram orientados todos os sujeitos participantes da execução do MDC no último encontro pedagógico antes do seu início, deixando claro que todos nós somos *Sujeitos Educativos* e, portanto, o compromisso e as ações teriam de estarem de acordo com os valores dialógicos e democráticos previstos na Carta de Princípios, descrita na apresentação do Produto Educacional elaborado como fruto desta investigação e que estará ao final deste estudo.

Dentre as ações, estiveram a reorganização do trabalho das agentes de organização que, como descrito anteriormente, são em número insuficiente para dar conta das responsabilidades de suas funções de organizar o espaço e o fluxo dos estudantes, servindo de apoio importante nos momentos em que os estudantes não estão nas salas, como corredores, banheiros, pátios e refeitórios e, que acabavam sendo incumbidas de tarefas que não eram suas, como contagem de crianças para o preparo da merenda, entrega de materiais, recolher pastas de chamada, dentre outras situações que tomavam tempo e as retiravam dos espaços onde deveriam estar como apoio e suporte aos trabalhos educativos e pedagógicos.

Dentre os combinados, os docentes deveriam apresentar e explicar as intenções do novo formato do intervalo às crianças todos os dias antes do intervalo, retomando

após o mesmo sempre que necessário, para que as crianças compreendessem que este momento havia sido pensado para melhorar a convivência e a qualidade dos momentos de comer e de brincar, deixando claro o funcionamento no espaço do refeitório e do pátio respectivamente.

Importante fazer um aparte antes de iniciarmos as impressões sobre o desenvolvimento do MDC, de que como dito anteriormente, estamos tratando de um processo de Educação para a Paz, portanto, nada pode ser desconectado ou alienado destas intenções como afirma Freire (1979). Sendo assim, o objetivo destas implementações são, como ferramentas para instrumentalizar as possibilidades de transformações vivenciais dentro das salas de aula como afirma Flecha *et al.* (2024), ao exemplo que, ao aproximar o final do momento no refeitório, os educadores, por assim dizer agora, avisam as crianças para irem se acalmando para finalizarmos o lanche, levantando o braço, e explicando a simbologia desta ação e a importância do ato de ouvir, que representa o pedido de “por favor, façam silêncio, que eu quero falar”, e que “silêncio, é diferente de falar baixinho, silêncio é não falar”, em seguida, é necessário relacionar este momento com a sala de aula, em que se alguém levantar o braço, está pedindo silêncio ou pedindo a palavra para falar e qualquer um de nós, inclusive as crianças podem lançar mão desta estratégia de convivência, em seguida, já com todos em silêncio, é solicitado para que recolham os farelos que eles próprios produziram em suas mesas ao local adequado e, de forma organizada, todos saem para brincar por vinte minutos inteiros.

O momento do pátio, inspirado no MDC sugerido por Flecha *et al.* (2024), no “Guia Comunidade de Aprendizagem”, quanto às AEEs (Atuações Educativas de Êxito), é subdividido em estações com atividades diferentes e que eles podem circular livremente entre elas, respeitando as especificidades de cada local, sendo: um espaço com música para dançarem; dois pequenos espaços de futebol; um para uma roda de vôlei; na “roda”, formada por bancos, estão alguns brinquedos; e no centro do pátio para quem quer fazer outras coisas, como pular corda ou elásticos.

Temos ainda um espaço com mesas e bancos, anexo ao pátio, que chamamos de espaço de leitura, com uma “geladeiroteca”, com livros e materiais de desenho e pintura em que a orientação é de que neste espaço não se pode correr, sendo um espaço para as crianças que preferem um lugar mais tranquilo no momento do recreio.

Durante seis meses de execução da implementação do MDC, realizamos ao final de outubro, mais um encontro do GC e, novamente, foi um convite aberto à todas e todos que se dispusessem a participar para dialogar sobre as potencialidades e desafios percebidos nestes momentos da implementação, a seleção dos participantes foi por voluntariado e nos mesmos moldes descritos no início desta subseção, quanto aos

encontros do GC, porém infelizmente, como ocorreu nos encontros anteriores, houve pouca adesão, tendo participado dez pessoas, sendo nove docentes, incluindo este pesquisador, mais o Gestor 1 (Diretor) da escola.

Iremos identificar os participantes deste GC de P1 a P10 para fins de registros e contribuições desta análise de dados.

A primeira participante a contribuir com algumas percepções, foi a P5 que afirmou que o caminho que temos pela frente ainda é “um caminho longo”, demonstrando muita clareza acerca da complexidade de ações como às do MDC, e seguiu dizendo que “naquilo que a gente conseguiu engajar, está indo bem, como na questão do recreio”, atribuindo esta percepção ao comprometimento das pessoas em cada espaço, dizendo que “faz muita diferença quem está junto no refeitório ou quem está junto no pátio para que aquela atividade para que a gente consiga de fato organizar, né?”, percepção que dialoga com o pensamento de Alarcão (2001) em sua reflexão sobre a construção de uma escola reflexiva.

Outro ponto importante na contribuição de P5, é quando ela destaca que a escola precisa compreender que estas ações compõem o que deveriam ser os protocolos gerais para melhorar a qualidade das convivências, pois essas transformações são algo que “precisa ser feito conjuntamente”. Nos parece que essa fala vem da percepção de que algumas pessoas ainda não assumiram seu compromisso com a mudança necessária, ou talvez ainda, estão em processo de alienação como afirma Freire (1979).

Quando indagada sobre os desafios percebidos aos andamentos do MDC, P5 fala da complexidade que é o trabalho em conjunto, ela diz que esse seria para ela o maior desafio, o que dialoga com o diz Morin (2000), quando cita a conjunção das incompreensões, a intelectual e a humana, presentes no desafio das relações coletivas, como parte dos obstáculos da melhoria das relações entre os indivíduos.

Como parte destes desafios quando estamos construindo uma cultura de não violência, está no fato da dificuldade que permeia a escolha por ações ou práticas dialógicas e não violentas, tendo em vista que segundo o que aponta P5, “é muito mais fácil ser violento e resolver o problema, do que ficar dias e dias argumentando e fazendo com que as coisas aconteçam aos poucos”, o que para Freire (2011b) tem relação com o bom senso e com a conscientização crítica do professor, que diante o medo e a insegurança, por vezes reproduz o “autoritarismo pedagógico” como estratégia, mas que não educa no exercício da liberdade, tão necessário para desenvolvimento da autonomia e da consciência cidadã para a mudança de uma cultura de violência para uma cultura de paz.

O participante seguinte a contribuir com suas percepções foi o P3 que avaliou o momento do recreio como relevante, dizendo, “a gente tá vendo questões de melhorias bastante significativas no intervalo. Eu acho que foi uma das maiores conquistas desse projeto todo, né, de todas essas conversas que nós tivemos.”

P3 continua dizendo que tem consciência de que há muito que melhorar ainda, mas que se trata de uma conquista “bastante bacana quando a gente vê que mesmo com tanta violência, nós conseguimos diminuir a violência nesses intervalos”. E continuando com suas impressões, P3 afirma que, o fato de um número relevante de pessoas terem, segundo ele, “abraçado a causa, fez muita diferença. E essa questão de nós falarmos a mesma língua e termos um protocolo é muito importante”, o que dialoga com Rayo (2004), que afirma que toda educação necessita de clareza nas finalidades e objetivos pensando no desenvolvimento do mundo dos saberes (escolares) com o mundo dos saberes sociais com métodos apropriados e técnicas que permitam, partindo dos princípios de comunicação, participação e cooperação.

Segundo P3, o estabelecimento de protocolos, ou no caso, das AEEs, contribui para que os professores tenham, enfim, “paz para trabalhar” e as crianças paz para estudar e aprender em um ambiente saudável.

Como desafios percebidos, P3 destaca que muitas vezes as pessoas não sabem o que fazer em casos que necessitam de atendimento, como no caso de violências ou incivildades, sinalizando mais uma vez para a importância em serem estabelecido protocolos de atendimento e encaminhamentos nestas situações. Outro ponto importante sinalizado, é de que as famílias precisam ser envolvidas nestas situações, tendo em vista que algumas famílias têm bastante dificuldade em aceitar ou compreender a condição das crianças na escola, alegando inclusive que a escola está perseguindo a criança, pois em casa o mesmo é outra criança, o que vai ao encontro do que afirmam Flecha *et al.* (2024), sobre a importância da educação familiar e sua influência na melhoria dos resultados escolares e de convivência, tendo em vista, da relevância da família como principal instituição social na vida das crianças.

Acreditamos que as contribuições de P3 abriram um grande leque de desafios, inclusive quando sinaliza que professores estão adoecendo por conta destas situações e da sensação de estarem sozinhos e de não saberem o que fazer ou a quem pedir ajuda, tendo ainda, àqueles que simplesmente não se importam em buscar alternativas.

O participante acima afirma ainda que, por diversas vezes, acaba entrando em na sala de outro colega e retira a criança cujo comportamento está inadequado, o levando a sua sala de aula para que ele, o outro professor, as outras crianças prejudicadas e a criança envolvida, possam se acalmar e retomar os processos de aprendizagem, rompendo com o círculo de cultura de violência e estabelecendo um

círculo de cultura de não violência e cooperação, como afirma Brotto (2001), e termina dizendo que percebe claramente uma questão de gênero muito presente, que vai de encontro ao trabalho de Dahlberg e Krug (2006), tendo em vista que as mulheres, pela construção de gênero ao qual estão submetidas, têm mais dificuldades do que os docentes homens em estabelecer um ambiente menos violento.

A participante P9 apresentou o que percebe como um grande desafio, o fato de que um dos recreios, no caso das crianças de primeiro ao terceiro ano do período da tarde, ainda estar muito desafiador, sobretudo, dentro do refeitório, o que segundo a participante, essa dificuldade não está relacionada com a falta de adultos neste momento, mas a falta de compromisso ou despreparo para estarem ali, situação que se repete no momento do pátio, tendo em vista que a depender de quem está no pátio, as mediações e prevenção de conflitos e violências não são realizadas, resultando em muitas crianças procurando ajuda na sala dos professores por não ter encontrado no pátio, mesmo tendo adultos por lá, o que acaba refletindo por um lado nas atitudes e comportamentos das crianças no pós-recreio, e por outro, sobrecarregando os docentes comprometidos, dialogando com o que aponta Alarcão (2001), sobre os caminhos da escola reflexiva como responsabilidade coletiva e compartilhada de todas e todos.

O que percebemos nesse processo de implementação do MDC na escola em questão é que, no geral, os participantes envolvidos avaliaram como positivo, pois conseguiram perceber os resultados refletidos no comportamento das crianças, porém, ao mesmo tempo, apontaram para alguns desafios a serem superados, tendo em vista, que o MDC foi implementado a pouco mais de seis meses, portanto ainda muito recente e com muita coisa a ser refletida, ressignificada e melhorada.

Desta forma a presente análise contribuiu para a percepção coletiva por meio dos encontros do GC, bem como das anotações presentes no diário do pesquisador, acerca da implementação e dos desafios deste no universo da escola pública participante desta investigação, conclusões e resultados que estarão descritos na próxima seção, que apresentará os resultados encontrados a partir deste estudo.

8. CONSIDERAÇÕES

Quanto às considerações e contribuições resultantes desta investigação, chegamos ao final desta, após um período significativo de pesquisas, reflexões teóricas e práticas, contando com momentos mais intimistas em que este pesquisador precisou elaborar as estratégias e construir um referencial coerente com a proposta dialógica e comunicativa, e outros momentos em que estas elaborações e reflexões partiram de uma construção colaborativa e democrática, por meio dos encontros do Grupo Comunicativo, como aponta a metodologia comunicativa em questão, tendo as experimentações e vivências resultantes deste processo, que certamente representou grandes desafios, apontado à possibilidades relevantes acerca da temática legitimamente escolhida, pesquisada e investigada neste estudo e cujo resultados estaremos apresentando a partir de agora.

Com esta investigação buscamos refletir e analisar a implementação do Modelo Dialógico de Convivência (MDC) no contexto escolar e a concepção da Cultura de Paz em uma EMEF de anos iniciais regular e EJA, instalada em uma região de extrema vulnerabilidade social, na periferia de uma cidade do interior do Estado de São Paulo, com o objetivo de compreender como a implementação deste modelo pôde influenciar e colaborar na construção de um ambiente sócio afetivo mais ético e menos violento, conduzida por uma metodologia de pesquisa qualitativa, nos valendo principalmente, mas não somente, das contribuições e princípios da dialogicidade de Paulo Freire, dos estudos de paz de Johan Galtung e Nei Alberto Salles Filho, da pedagogia da cooperação de Fábio Brotto e da abordagem comunicativa de Ramón Flecha, Jesús Gómez e Lúcia Puigvert, que potencializou este estudo como o fio condutor e articulador da visão de mundo deste pesquisador sobre a temática central do mesmo.

Participaram desta pesquisa, profissionais de diferentes áreas de atuação dentro do ambiente escolar, incluindo indiretamente os estudantes e a comunidade escolar.

Acreditamos que as contribuições teóricas acerca da temática em questão são de caráter relevante aos estudos relacionados às situações de convivência no ambiente escolar, sobretudo no que diz respeito à prevenção e manejo dos conflitos e das diversas manifestações de violências deste contexto, dialogando com a urgência evidenciada nos últimos anos e constantemente divulgadas e alardeadas na sociedade brasileira.

O presente referencial teórico buscou transversar pensamentos complementares entre si, ou seja, reflexões críticas sobre o universo escolar e educacional brasileiro, com um olhar muito peculiar deste investigador, no intuito de contribuir com os pensamentos e estratégias sobre uma temática tão complexa como o

da convivência na escola que, por consequência, reverbera direta e indiretamente nas famílias e na própria comunidade escolar e educativa, em um processo constante de retroalimentação.

Buscamos inicialmente, afirmar que os desafios de convivência, como os conflitos e violências, não são autossuficientes, não surgem deles próprios, mas são resultados de uma cadeia complexa de fatores, políticos, sociais e culturais, que desembocam em situações de violências diretas, estruturais e culturais, dentre outros desafios que afetam no contexto desta pesquisa, o próprio processo de ensino e aprendizagem no interior das escolas.

Propusemos, então, uma reflexão desta complexidade, do macro para o micro, analisando desde o contexto Global, da América Latina, do Brasil e da própria escola, considerando que a produção de violências, bem como o entendimento que se tem sobre as temáticas centrais desta pesquisa, são influenciadas por fatores presentes na complexidade da sociedade global, regional e local, e de ordem hegemônica política, social e cultural, atuando no campo denominado por Santos (2006) de psicosfera, que acabam por potencializar os desafios de convivência e de produção de violências ao levar o pensamento da sociedade, a não perceber, invisibilizar ou a naturalizar algumas situações, dificultando assim, o seu enfrentamento.

Neste sentido, entendemos que dialogar sobre os conceitos chave relacionados ao tema, foi fundamental para estabelecer parâmetros científicos sobre a compreensão que se deve ter quando tratamos de conflitos e violências no ambiente escolar e na sociedade como um todo, bem como, sobre os mecanismos de condução e manejo destas situações, sendo assim, apresentamos a partir da realidade vivenciada pela escola em questão, os conceitos de:

- Indisciplina e incivildades, sendo estes muito próximos entre si, porém, com características e níveis de gravidade distintos.
- Conflito, que é geralmente confundido com violências pequenas, mas não é ainda, tendo potencialmente possibilidade de evoluir para esta condição se não for conduzido de forma adequada, a partir de estudos e das melhores práticas e evidências científicas.
- Violência, que é compreendido por este pesquisador, como o conceito mais complexo de todos, tendo em vista que, a compreensão do que é ou não violência, parte muitas vezes do senso comum, em que tudo ou às vezes nada é considerado violência segundo os agentes envolvidos ou a cultura estabelecida, sendo assim, decidimos que estas discussões fossem estabelecidas a partir de estudos advindos das Ciências Sociais, portanto, propusemos as reflexões, sobre a violência, compreendendo a partir da

complexidade que, existe a violência direta, a violência estrutural e a violência cultural e que as três são independentes e interdependentes entre si, estando todas elas presentes no ambiente escolar e na sociedade como um todo.

- O bullying, por estar constantemente nas manchetes de jornais e redes sociais, acaba sendo muitas vezes banalizado, o que atrapalha sua compreensão e seu enfrentamento, como ocorre com os demais conceitos, porém, este está intimamente ligado a situações importantes de sofrimento e de repercussões violentas no próprio contexto escolar, como afirmam estudos, que o relaciona com os ataques realizados em escolas brasileiras, vitimizando dezenas de estudantes, profissionais e os próprios agressores, que conforme evidenciado neste estudo, alguns deles, foram vítimas de bullying quando eram estudantes.

Acreditamos que esta investigação possibilitou relevantes contribuições práticas para os estudos sobre a temática e para a transformação vivencial que a escola necessita. Nesse sentido, lançamos mão de uma base teórica sólida quanto as experiências práticas, bem como as atuações educativas de êxito possibilitadas por estas práticas em si, portanto, o que foi proposto por este pesquisador é parte da visão de mundo, das vivências e experiências do próprio investigador, dialogando com a metodologia comunicativa proposta no presente estudo, estando elas, descritas na seção cinco sobre “As alternativas dialógicas como possibilidades de transformação”, como, a Cultura de Paz, a Pedagogia da Cooperação e o Modelo Dialógico de Convivência.

A Cultura de Paz propôs uma reflexão teórica por meio dos Estudos de Paz sobre violência e não violência, materializada por sua vertente pedagógica que chamamos aqui de Educação para a Paz, em que foram viabilizadas as reflexões e intervenções que resultaram nas AEEs presentes no MDC em questão, objeto deste presente estudo, tendo ainda, a Pedagogia da Cooperação, que apresentou reflexões sobre as metodologias colaborativas e a importância do envolvimento de todas e todos neste processo, que chamamos aqui por Modelo Dialógico de Convivência, que se valendo da complementaridade das duas anteriores, estabeleceu caminhos por meio das AEEs presentes nos estudos de Flecha; Gómez e Puigvert (2024), possibilitando assim, a implementação de um modelo inspirado em evidências e práticas já consolidadas de enfrentamento e prevenção de conflitos e violências no ambiente escolar.

Quanto ao que constatamos durante as análises resultantes dos encontros do GC, foi que mesmo com os desafios existentes e já apontados no presente texto, há uma clara percepção dos participantes de que houve uma melhora significativa na convivência das crianças, com uma redução visível dos casos de violências entre as

mesmas e até mesmo entre estas e alguns adultos, o que demonstra que, quando há intencionalidade, no sentido do enfrentamento dos conflitos e das violências de forma dialógica, e, inspirados em evidências científicas, há consequentemente um ganho na qualidade das relações estabelecidas e, também, ganhos com o ensino e aprendizagem resultante de um ambiente socioafetivo e um clima escolar mais ético e menos violento.

Verificamos, ainda, que dentre os participantes do Grupo Comunicativo houve uma aproximação e um consequente estreitamento de vínculos, o que foi apontado em mais de uma ocasião pelos participantes como ponto relevante desta proposta de implementação do MDC. Esta aproximação fortaleceu os participantes para que fossem parte da resistência afetuosa e não violenta no enfrentamento dos desafios de convivência.

Por outro lado, o que ficou evidente, foi um baixo envolvimento dos docentes em todas as etapas deste estudo, seja na fase de pré-produção de dados no momento do curso sobre o MDC, ficando em 19% do total dos professores, bem como, na produção de dados, que contempla o questionário, com 13%, e os encontros do Grupo Comunicativo, tendo adesão de 15% dos docentes da escola, no caso da gestão, a adesão e o envolvimento em todas as etapas, foi quase nulo.

Certamente que a situação descrita acima trouxe prejuízos, conforme apontado durante fase de produção de dados, pois, mesmo após seis meses de implementação do modelo, ainda há profissionais que dizem não conhecer o funcionamento do mesmo, e que mesmo com um organograma amplamente divulgado para o momento do recreio, aliado a vários momentos na escola em reuniões pedagógicas, de conselho de escola e dos encontros do GC, em que toda a dinâmica do MDC foi tema de discussão, ainda justificam em não saber onde, como e quando podem ajudar, o que, aparentemente, nos parece falta de comprometimento com a mudança.

Percebemos como limitações deste estudo e que possivelmente trouxe consequências aos resultados, algumas condições estruturais como o fato deste pesquisador ter desenvolvido esta pesquisa, paralelamente com suas responsabilidades profissionais, condição que sabemos não ser unicamente deste pesquisador, mas que certamente limitou as possibilidades de aprofundamento e de imersão maior na investigação, fator que poderia ser minimizado se houvesse a possibilidade real de um afastamento temporário sem as perdas salariais, como já ocorre em algumas redes públicas de ensino que demonstram, com isso, assumir a importância da pesquisa ao desenvolvimento da sociedade, mas que em outras, cuja a predominância é a ordem neoliberal, esta condição sequer é aventada.

Os momentos de formação docente coletiva presencial são insuficientes para que o processo formativo e até de convencimento dos colegas para aderir ao modelo

possam ser realizados, o que colabora com as dificuldades apontadas de compreensão da proposta, mas que poderiam também colaborar de forma positiva, se estes momentos fossem suficientes, para que alguns profissionais, ao não se sentirem sozinhos e inseguros, não reproduzissem situações de desrespeito e violências com as crianças, reforçando a sensação de medo e insegurança, em um consequente ciclo de violência cruel para todas e todos.

Acreditamos, também, ter sido uma importante fragilidade deste estudo, o fato de não conseguirmos envolver diretamente a comunidade escolar, mais especificamente as famílias nas reflexões e elaborações do MDC, mas avaliamos que esta situação tem mais relação com o fato desta participação não fazer parte dos esforços da própria escola e, conseqüentemente, da cultura de participação dos responsáveis, sendo que, o que as observações indicam, é que o envolvimento das famílias só existem como espectadores passivos.

Por fim, a gestão escolar deveria ser a referência impulsionadora das mudanças, mas o que foi percebido, foi que, desde a proposta de formação possibilitada pela parceria com o NIASE/UFSCar, sobre a Implementação do Modelo Dialógico de Convivência e até dos encontros do GC, a adesão foi sempre mínima e as vezes nenhuma, o que possivelmente colaborou para a desmobilização que percebemos em alguns momentos e pela falta de comprometimento em outros.

Como apontamentos para eventuais continuidades ou caminhos a serem seguidos, sinalizamos para a necessidade em se pensar estratégias para envolver as famílias com os projetos e propostas da escola, sobretudo no que diz respeito às situações envolvendo a melhoria do clima escolar e das possibilidades de convivência intra e extramuros, cumprindo, assim, o que diz a LDB e o PNE, quanto a gestão democrática e a participação da comunidade nas discussões que envolvem a escola e o desenvolvimento de seus filhos, netos, sobrinhos e irmãos no ambiente escolar.

Propomos também que há a necessidade de formação contínua no sentido democrático do termo, como afirma Maria Vitória Benevides, e que os benefícios e possibilidades de caminhos a seguir, possibilitadas pela formação proposta pelo NIASE/UFSCar, bem como o próprio curso, poderiam ser repetidas durante o processo de implementação, potencializando inclusive os trabalhos do Grupo Comunicativo, a constante compreensão e ressignificação das intervenções e suas dinâmicas e, finalmente, a consolidação do Modelo Dialógico de Convivência implementado.

Importante destacar que sabemos que a quantidade e a rotina das formações pedagógicas não dependem dos docentes e nem mesmo da gestão da escola, mas de uma decisão política que precisa ser tomada em instâncias superiores.

Por fim, percebemos que esta investigação contribuiu com a implementação do MDC, tendo em vista ter possibilitado o acesso à informações e a formações pertinentes e necessárias para compreender a temática dos conflitos e das violências, bem como, de aproximar os profissionais e demais sujeitos interessados nas possibilidades de mudanças, a discutirem questões comuns às suas necessidades e desafios com influência no clima escolar por meio dos encontros do GC, empoderando os mesmos a participarem ativamente da transformação vivencial do clima escolar, lançando mão de uma metodologia comunicativa inspirada em práticas dialógicas e cooperativas, a caminho de uma Cultura de Paz e não violência, materializada em um Modelo Dialógico de Convivência.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas**. Programa de prevenção à violência nas escolas. 2 ed. Flacso Brasil, 2021. Disponível em: <https://biblioteca.flacso.org.br/?publication=violencias-nas-escolas-programa-de-prevencao-a-violencia-nas-escolas>. Acesso em: 13 jan. 2025.
- ALARCÃO, I. A. **A escola reflexiva**. In: ALARCÃO, I. A. (org.). Escola reflexiva e nova racionalidade. Porto Alegre: Artmed Editora, p. 15-30, 2001. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2008-2/2SF/Lia/Escola%20Reflexiva%20e%20nova%20racionalidade.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2025.
- ALVES, R. **As melhores crônicas de Rubem Alves**. 4 ed. Campinas: Papirus, 2013. PDF.
- ARENDT, H. **Sobre a violência**. Tradução de André Duarte. Rio de Janeiro: Relume-Dumará, 1994. Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/532/2023/10/Arendt-Sobre-a-violencia.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2025.
- ASSIS, S.G.; MARRIEL, N. S. M. **Reflexões sobre violência e suas manifestações na escola**. In: ASSIS, S.G; CONSTANTINO, P; AVANCI, J.Q. (orgs). Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010.
- AVANCI, J. Q.; FERREIRA, A. L.; PESCE, R. P. **Reflexões sobre promoção da saúde e prevenção da violência na escola**. In: ASSIS S.G. (org). Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. Organizado por Simone Gonçalves de Assis; Patrícia Constantino e Joviana Quintes Avanci. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010.
- AZZOLINI, M. A. P. **A teoria da violência de Johan Galtung: a relação entre violência estrutural, cultural e direta**. Revista Contraponto, [SI, v. 11, 2024, e138208, p. 1-20. ISSN: 2358-3541. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/contraponto/article/view/138208>. Acesso em: 16 jun. 2025.
- BARTMEYER, S. M. **Educomunicação e paz: um convite para novas abordagens**. In: SOLTOSKI, A.G; SALLES FILHO, N.A; BARTMEYER, S.M. Estudos para a paz, cultura de paz e educação para a paz [livro eletrônico]: reflexões, cenários e caminhos / organizadores Andréia Gaspar Soltoski, Susana Maria Bartmeyer, Nei Alberto Salles Filho. Ponta Grossa, PR: Texto e Contexto Editora, 2024. PDF.
- BBC BRASIL. **Obama, o Nobel da Paz que se tornou o 1º presidente dos EUA a estar em guerra durante todos os dias de seu governo**. BBC News Brasil, 2017. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/internacional-38642556>. Acesso em: 13 jun. 2025.
- BENEVIDES, M. V. M. **O desafio da educação para a cidadania**. In: Vários autores. Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas/ Coordenação de Julio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1998.

BETTINE, M. **A teoria do Agir Comunicativo de Jürgen Habermas: bases conceituais**. São Paulo: Edições EACH, 2021. 1 E-book. DOI 10.11606/9786588503027.

BETTO, F.; CORTELLA, M. S. **Sobre a esperança: diálogo**. Campinas, SP. Papirus, 2007.

BLACKBURN, E.; EPEL, E. **The Telomere Effect: A revolutionary approach to living younger, healthier, longer**. New York: Grand Central Publishing, 2017.

BOFF, L. **Ódio e violência: o perverso legado do bolsonarismo**. Instituto Humanitas UNISINOS, 2023. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/627860-odio-e-violencia-o-perverso-legado-do-bolsonarismo-artigo-de-leonardo-boff>. Acesso em: 12 abr. 2025.

BORGES, F. A.; SILVA, A. R.N. **O diário de pesquisa como instrumento de acompanhamento da aprendizagem e de análise de implicação do estudante/pesquisador**. Revista Interface, Comunicação Saúde e Educação, Botucatu, v. 24, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/Interface.190869>. Acesso em: 24 out. 2025.

BOZZA, T. C. L.; VINHA, T. P. **Cyberbullying, cyber agressão e riscos on-line: Como a escola pode atuar diante dos problemas da (cyber)convivência**. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, Araraquara, v. 18, n. 00, e023059, 2023. e-ISSN: 1982-5587. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v18i00.18444>. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/18444/16451>. Acesso em: 13 ago. 2025.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em 15 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.663, de 14 de maio de 2018. Altera o art. 12 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 14 mai. 2018. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/l13663.htm. Acesso em: 10 jan. 2025.

BRASIL. **Lei n.13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (2014-2024) – PNE e dá outras providências**. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 jun 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm. Acesso em: 18 out. 2025.

BRAUN, J. **Trump dá início a uma nova era de imperialismo?**. BBC News Brasil, 2025. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/c39v12vkyxzo>. Acesso em: 29 mar. 2025.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**: o jogo e o esporte como exercício de convivência. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2001.

BROTTO, F. O. **Jogos Cooperativos**: se o importante é competir, o fundamental é cooperar. Santos, SP: Projeto Cooperação, 1997.

BROTTO, F. O. **Pedagogia da Cooperação**: por um mundo onde todas as pessoas possam VenSer. Coorganização e Coautoria: Fábio Otuzi Brotto, Carla Albuquerque de Oliveira, Daniella de Souza Dolme. Coatoria: Ana Paula Peron, Andrea Leoncini, Arnaldo Omair Bassoli Junior, Cambises Bistricky Alves, Carla Albuquerque de Oliveira, Clarissa Boerges Muller, Maria da Conceição da Silva Barros de Souza, Daniella de Souza Dolme, Denise Jayme de Arimatéa, Eliana Rossetti Fausto, Fábio Otuzi Brotto, Franck Viana Carvalho, Gisela Sartori Franco, Heloisa Gamppmayer Biscaia, José Romão Trigo de Aguiar, Leonor Batriz Diskin de Pawlowicz, Maria Clara de Castro Borges, Maria do Carmo Mendes Righini, Maria Lenilda de Almeida, Pedro Leme Consorte, Roberto Gonçalves Martini, Rodolpho Henrique Pereira Martins, Rodrigo Rubido Alonso, Taísa Mattos, Vera Lúcia de Souza e Silva, Vitor Hugo Lima da Costa. Ilustrações: Marina Nicolaiewsky. 2 ed. Rio de Janeiro: Bambual Editora, 2020. 320 p.

BROTTO, F. O. **Pedagogia da Cooperação**: Texto base de estudo na Pós-graduação em Pedagogia da Cooperação & Metodologias Colaborativas. Versão 4.4. Artigo não publicado. São Paulo, 2016. PDF.

BUTLER, J. **Giving an Account of Oneself**. New York: Fordham University Press, 2006.

CALDERÓN CONCHA, P. **Teoría de conflictos de Johan Galtung**. Revista Instituto de la Paz y los Conflictos, Universidad de Granada, n. 2, 2009. ISSN 1988-7221. Disponível em: <https://revistaseug.ugr.es/index.php/revpaz/article/view/432/477>. Acesso em: 21 abr. 2025.

CALLADO, C. V. **Educação para a paz**: promovendo valores humanos na escola através da educação física e dos jogos cooperativos. Tradução: Maria Rocio Bustios de Veiga. Santos, SP: Projeto Cooperação, 2004.

CARVALHO, J. *et al.* **Comunidades de aprendizagem e NIASE**: 20 anos transformando realidades com sonho e ciência. Crítica Educativa (Sorocaba/SP), v. 8, N.3, 2022, p. 01-23 Disponível em: <https://www.criticaeducativa.ufscar.br/index.php/criticaeducativa/article/view/624/541>. Acesso em: 12 fev. 2023.

CASCIO, C. N.; O'DONNELL, M.; FALK, E. F.; *et al.* **Neurobiological sensitivity to social rewards and punishments moderates link between peer norms and adolescent risk taking**. Plos One, v. 16, n. 3, e0248024, 2021. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC8340982/>. Acesso em: 3 ago. 2025.

CECCON, C. *et al.* **Conflitos na escola**: modos de transformar: dicas para refletir e exemplos de como lidar. Apresentação Ruben Alves; Ilustrações Claudius Ceccon. São Paulo: CECIP: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2009. 208 p.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. Disponível em: https://drive.google.com/file/d/1fU_d8gJ4DU5TIKRnedocnkzFWQbREgfh/view. Acesso em: 25 out. 2025.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979. PDF.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2011b.

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

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 76 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021. 256 pp.

FREIRE, P. **Professor Paulo Freire**: palestra realizada no auditório do CDCC em 22 de novembro de 1994, patrocinada pelo IFSC-USP e Escola Educativa. In: USP-CDCC São Carlos. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=2C518zxDAo0>. Acesso em: 07 mai. 2025.

GALEANO, E. **As veias abertas da América Latina**. Tradução: Galeano de Freitas. Rio de Janeiro, Paz e Terra, [2005?], (estudos latino-americano, v.12) do original em espanhol: Las venas abiertas da America Latina. Disponível em: https://copyright.noblogs.org/gallery/5220/Veias_Abertas_da_Am%C3%83%C2%A9rica_Latina%28EduardoGaleano%29.pdf. Acesso em: 20 jan. 2025.

GALTUNG, J. **A structural theory of imperialism**. Journal of Peace Research, 8 (2), 81-117, 1971. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/002234337100800201>. Acesso em: 07 dez. 2025.

GALTUNG, J. **Tras la violencia, 3R: Reconstrucción, reconciliación, resolución**: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia. Guernica-Lumo: Gernika Gogoratuz, 1998. Disponível em: <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2020/05/RG06completo.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2025.

GALTUNG, J. **Violência cultural**. Gernika Gogoratuz, 2003. Disponível em: <https://www.gernikagogoratuz.org/wp-content/uploads/2019/03/doc-14-violencia-cultural.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2025.

GÁLVAN, A.; CHASE, H. W.; *et al.* **Temptations of friends**: adolescents' neural and behavioral responses to best friends predict risky behavior. Developmental Cognitive Neuroscience, v. 28, p. 42-51, 2018. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC6007330/>. Acesso em: 3 ago. 2025.

GENTILI, P. **O labirinto da desigualdade**: educação e injustiça social na América Latina. 1. ed. Rio de Janeiro: FLACSO Brasil, PPFH/UERJ, 2016.

GENTILI, P. A. A. **O discurso da "qualidade" como nova retórica conservadora no campo educacional**. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. (org.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas. Tradução capítulo 4:

Vânia Paganini Thurler; capítulos 3 e 5: Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2002.

GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 03 fev. 2023.

GOMES, R. **A análise de dados em pesquisa qualitativa**. In: DESLANDES, S. F. et al. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Maria Cecília de Souza Minayo (org.). 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

GÓMEZ GONZÁLES, A.; DÍEZ-PALOMAR, J. **Metodología comunicativa crítica: transformaciones y cambios en el S. XXI**. Teoría de la educación. Educación y cultura en la sociedad de la información. Salamanca: Universidade de Salamanca, vol. 10, n. 3, p. 103-118, nov. 2009. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=201014898007>. Acesso em: 28 jul. 2025.

GREEN, J. N.; ABRÃO, P. **O papel dos EUA no golpe e na democracia do Brasil**. CONJUR, 2024. Disponível em: <https://www.conjur.com.br/2024-mar-28/o-papel-dos-eua-no-golpe-e-na-democracia-do-brasil/>. Acesso em: 29 mar. 2025.

GUIMARÃES, M. R. **Educação para a paz: sentidos e dilemas**. 2. ed. Caxias do Sul, RS. Educs, 2011. 364 p.; 22 cm.

HABERMAS, J. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1998.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução: Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11 ed., 1. reimp. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HANSON, J. L. et al. **Behavioral problems after early life stress**: Contributions of the hippocampus and amygdala. *Biological Psychiatry*, v. 77, n. 4, p. 314-323, 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.biopsych.2014.04.020>. Acesso em: 3 ago. 2025.

HARGREAVES, A. **O trabalho intelectual da mudança**. In: Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, pp. 113-130, 2002. PDF.

HARGREAVES, A. et al. **Apoio e sustentação da mudança**. In: Aprendendo a mudar: o ensino para além dos conteúdos e da padronização. Tradução: Ronaldo Cataldo Costa. Porto Alegre: Artmed, pp. 151-174, 2002. PDF.

HEIM, C. et al. **The potential role of the hypothalamic-pituitary-adrenal axis in the pathophysiology of child abuse**. *Psychoneuroendocrinology*, v. 33, n. 6, p. 693-710, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.psyneuen.2008.03.008>. Acesso em: 3 ago. 2025.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Atlas da Violência 2025**. Brasília: IPEA, 2025. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/arquivos/artigos/5999-atlasdaviolencia2025.pdf>. Acesso em: 17 mai. 2025.

KODATO, S.; SILVA, A. P. S. **Homicídios de adolescentes**: refletindo sobre alguns fatores associados. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 13 (1), 507-515, 2000. Disponível em: <https://sites.ffclrp.usp.br/observatorioviolencia/Pesquisa/publicacoes.html>. Acesso em: 13 fev. 2023.

KRUG, E. et al. **Relatório Mundial sobre Violência e Saúde**. Geneva: OMS, 2002. Disponível em: <https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/wp-content/uploads/2019/04/14142032-relatorio-mundial-sobre-violencia-e-saude.pdf>. Acesso em: 06 jun. 2025.

LIMA, L. O. **Pedagogia**: reprodução ou transformação. 2 ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1984.

MCLAUGHLIN, K. A.; SHERMAN, R. E.; LAMBERT, H. K. **Childhood adversity and neural development**: Deprivation and threat as distinct dimensions of early experience. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, v. 47, p. 578-591, 2014. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.10.012>. Acesso em: 3 ago. 2025.

MELO, R. R. **Metodologia de investigação comunicativa**: contribuições para a pesquisa educacional na construção de uma escola com e para todas e todos. NIASE/ DME/ UFSCar, 2012. Disponível em: <https://legado.anped.org.br/sites/default/files/gt03-2096.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2025.

MELLO, R. R. et al. **Comunidades de Aprendizagem**: outra escola é possível. São Carlos: EdUFSCar, 2012. PDF.

MENDES, D. C. B. **Um paradigma de cultura de paz no Brasil**: olhares a partir do nascedouro e desenvolvimento de sua democracia. *In*: SOLTOSKI, A.G; SALLES FILHO, N.A; BARTMEYER, S.M. Estudos para a paz, cultura de paz e educação para a paz [livro eletrônico]: reflexões, cenários e caminhos / organizadores Andréia Gaspar Soltoski, Susana Maria Bartmeyer, Nei Alberto Salles Filho. Ponta Grossa, PR: Texto e Contexto Editora, 2024. PDF.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Tradução de Waltensir Dutra. 6 ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1982. Disponível em: <https://tendimag.com/wp-content/uploads/2020/03/206030639-mills-charles-wright-a-imaginacao-sociologica-pdf.pdf>. Acesso em: 07 dez. 2025.

MINAYO, M. C. **Ciência, técnica e arte**: o desafio da pesquisa. *In*: DESLANDES, S. F. et al. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Maria Cecília de Souza Minayo (org.). 21 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/franciscovargas/files/2012/11/pesquisa-social.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2023.

MINAYO, M. C. **Entrevista com a Doutora Maria Cecília Minayo**. [S.l.: s.n.], 2012. 1 vídeo (7 min. 47s). Publicado pelo canal LOGICOSBrasil. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=eNeOEiNNpHI>. Acesso em: 1 fev. 2023.

MINAYO, M. C. **O desafio da pesquisa social**. *In*: DESLANDES, S. F. Pesquisa social: teoria, método e criatividade. Suely Ferreira Deslandes, Romeu Gomes; Maria Cecília de Souza Minayo (org.). 26 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. Disponível em: https://cursosextensao.usp.br/pluginfile.php/300166/mod_resource/content/1/MC2019%20Minayo%20Pesquisa%20Social%20.pdf. Acesso em: 03 jan. 2023.

MOEHLECKE, S. **Por uma cultura de educação em direitos humanos**. In: ASSIS S.G. (org). Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. Organizado por Simone Gonçalves de Assis; Patrícia Constantino e Joviana Quintes Avanci. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; Revisão técnica Edgar de Assis Carvalho. 2. ed. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO, 2000.

NELSON, E. E.; LEIBER, E.; S. Werlenen e outros. **A social neuroscience perspective on adolescent risk-taking**. *Developmental Review*, v. 27, n. 3, p. 257-276, 2007. Disponível em: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC2396566/>. Acesso em: 3 ago. 2025.

NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

PACHECO, J. **Para os filhos dos filhos dos nossos filhos**. Campinas, SP: Papirus, 2006.

PARRAT-DAYAN, S. **Alunos, professores, escola e indisciplina: o contexto pós-moderno e as contribuições de Piaget**. In: TOGNETTA, L. R. P. É possível superar a violência na escola?: construindo caminhos pela formação moral. Luciene Regina Paulino Tognetta, Telma Pileggi Vinha (orgs.). São Paulo: Editora do Brasil: Faculdade de Educação UNICAMP, 2012. (Coleção práxis educação).

PATHAK, B. **A Teoria da Transformação de Conflitos de Johan Galtung para um Mundo Pacífico: Topo e Teto da Pacificação Tradicional**. Serviço de mídia TRANSCEND, 2016. Disponível em: <https://www.transcend.org/tms/2016/08/johan-galtungs-conflict-transformation-theory-for-peaceful-world-top-and-ceiling-of-traditional-peacemaking/>. Acesso em: 12 mai. 2025.

PRATES, M. R. C.; JUNCA, C. R. S.; RIBEIRO JÚNIOR, H. **Currículos e mediação de conflitos nos cotidianos escolares**. *Revista Espaço do Currículo*, v. 14, n. 3, p. 1-19, 2021. ISSN1983-1579. Disponível em: [12-a-fora-da-conversa-na-superao-de-conflitos-nos-cotidianos-escolares.pdf](#). Acesso em: 20 jun. 2025.

PUIGVERT, L.; RODRÍGUEZ, C.; RIVERA, O. **The Dialogic Model of Violence Prevention: Five Years of Successful Implementation in Schools**. *Qualitative Inquiry*, v. 25, n. 10, p. 1106-1116, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1077800418800100>. Acesso em: 3 ago. 2025.

PUIGVERT, L. *et al.* **Female university students responding to gender violence through dialogic feminist gatherings**. *International and Multidisciplinary Journal of Social Sciences*, v. 8, n. 1, p. 1-26, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.17583/rimcis.2019.3989>. Acesso em: 3 ago. 2025.

PUREZA, José Manuel. **Os Estudos para a Paz como desafio crítico à tradição em Relações Internacionais**. *Estudo Geral*, p. 1-31, 2009. Disponível em: <https://hdl.handle.net/10316/13063>. Acesso em: 30 ago. 2025.

QUESADA, A. A et al. **Cartilha para prevenção da automutilação e do suicídio: orientações para educadores e profissionais da saúde**. Ilustrações: Rafael Limaverde. Fortaleza: Fundação Demócrito Rocha, 2020. Disponível em:

https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cartilha_prevencao_automutilacao_suicidio_orientacoes_educadores_profissionais_saude.pdf. Acesso em: 16 mai. 2025.

RAYO, J. T. **Educação em direitos humanos**: rumo a uma perspectiva global. tradução Jussara Haubert Rodrigues. Porto Alegre: Artmed, 2004. PDF.

REVISTA FAPESP. **Explosão de conflitos nas escolas**: o que está por trás dos ataques recentes?. Revista Pesquisa Fapesp, 2025. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XjZ3jUu02hg>. Acesso em: 25 jun. 2025.

RIBEIRO, D. **O povo brasileiro**: a formação e o sentido do Brasil. 3. ed. São Paulo: Global, 2015.

RIBEIRO, D. **Sobre o óbvio**. Ensaios insólito. 2. Ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara, 1986. Disponível em: http://www.biolinguaem.com/biolinguagem_antropologia/ribeiro_1986_sobreobvio.pdf. Acesso em: 20 jul. 2025.

RISTUM, M. **Bullying escolar**. In: ASSIS, S.G; CONSTANTINO, P; AVANCI, J.Q. (orgs). Impactos da violência na escola: um diálogo com professores. Rio de Janeiro: Ministério da Educação/ Editora FIOCRUZ, 2010.

ROCHA, T. **O ato de educar**: conectando bibliotecas e comunidades. 8º seminário internacional de bibliotecas públicas e comunitárias. SisEB- Sistema Estadual de Bibliotecas Públicas de São Paulo, 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=gebReArr9ZM>. Acesso em: 18 mai. 2025.

ROSA, R. M. A ONU, **Setenta anos depois, para que serve?**. In: JUBILUT, L.L; RAMINA, L; SILVA, J.C.J. (org). A ONU aos 70: contribuições, desafios e perspectivas. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016. 1457 p. Disponível em: <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Brasil/ppgsof/20200719112416/La-ONU-aos-70.pdf>. Acesso em: 07 jan. 2023.

ROSEMBERG, F. **Raça e desigualdade social no Brasil**. In: Vários autores. Diferenças e preconceitos na escola: alternativas teóricas e práticas/ Coordenação de Julio Groppa Aquino. São Paulo: Summus, 1998.

RUOTTI, C. **Conflitos e insegurança escolar nas zonas Leste e Sul da cidade de São Paulo**. In: RUOTTI, C; CUBAS, V.; ALVES, R. Violência na escola: um guia para pais e professores. São Paulo: Andhep: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2007.

SALLES, V. O. **Formação de professores em educação para a paz**: um caminho para a prevenção das violências escolares. 2022. Tese (Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia) - Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <http://repositorio.utfpr.edu.br/jspui/handle/1/31179>. Acesso em: 10 abr. 2025.

SALLES, V. O. **Paulo Freire e formação de professores em educação para a paz**: questões, reflexões e possibilidades. In: SOLTOSKI, A.G; SALLES FILHO, N.A; BARTMEYER, S.M. Estudos para a paz, cultura de paz e educação para a paz [livro eletrônico]: reflexões, cenários e caminhos / organizadores Andréia Gaspar Soltoski, Susana Maria Bartmeyer, Nei Alberto Salles Filho. Ponta Grossa, PR: Texto e Contexto Editora, 2024. PDF.

SALLES FILHO, N. A. **Cultura de Paz e Educação para a Paz: olhar a partir da Teoria da Complexidade de Edgar Morin**. Tese de doutorado. Universidade Estadual de Ponta Grossa – PR, 2016. 357f. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1211>. Acesso em: 13 out. 2023.

SALLES FILHO, N. A. **Reunindo reflexões sobre a paz: da unidade na diversidade e na complexidade das pessoas, da sociedade e da vida**. In: SOLTOSKI, A.G; SALLES FILHO, N.A; BARTMEYER, S.M. Estudos para a paz, cultura de paz e educação para a paz [livro eletrônico]: reflexões, cenários e caminhos / organizadores Andréia Gaspar Soltoski, Susana Maria Bartmeyer, Nei Alberto Salles Filho. Ponta Grossa, PR: Texto e Contexto Editora, 2024. PDF.

SANTOS, A. F. C.; SOUSA, C. P. **Aproximações da teoria das representações sociais no campo da educação para a paz**. In: SOLTOSKI, A.G; SALLES FILHO, N.A; BARTMEYER, S.M. Estudos para a paz, cultura de paz e educação para a paz [livro eletrônico]: reflexões, cenários e caminhos / organizadores Andréia Gaspar Soltoski, Susana Maria Bartmeyer, Nei Alberto Salles Filho. Ponta Grossa, PR: Texto e Contexto Editora, 2024. PDF.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e Tempo, Razão e Emoção** / Milton Santos. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006. (Coleção Milton Santos; 1). Disponível em: <https://sites.usp.br/fabulacoesdafamiliabrasileira/wp-content/uploads/sites/1073/2022/08/A-natureza-do-Espaco.pdf>. Acesso em: 04 fev. 2025.

SANTOS, M. **Milton Santos: por uma outra globalização**. In: TENDHLER, S. Milton Santos: por uma outra globalização. YouTube. 2004. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=sdSwEezXrAk>. Acesso em: 15 dez. 2024.

SCHMID, H. **Peace Research and Politics**. Journal of Peace Research, vol. 5, n. 3, p. 217- 232, 1968. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/002234336800500301>. Acesso em: 10 jul. 2025.

SCORCE, C. **A guerra nas famílias durante as eleições**. Carta Capital, 2018. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/a-guerra-nas-familias-durante-as-eleicoes/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

SHONKOFF, J. P.; GARNER, A. S. **The lifelong effects of early childhood adversity and toxic stress**. Pediatrics, v. 129, n. 1, p. e232-e246, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1542/peds.2011-2663>. Acesso em: 3 ago. 2025.

SILVA, E. N. **Interferência do medo no processo da aprendizagem** [manuscrito] - 2021. 36 f.: il.; 29,5 cm, 2021. Monografia de especialização apresentada ao Instituto de Ciências Biológicas da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial à obtenção do título de Especialista em Neurociências. Orientador: Dr. Carlos Magno Machado Dias. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/35387/1/Elizabeth%20Nat%20a1lia%20Silva.pdf>. Acesso em: 24 jul. 2025.

SILVA, T. T. **A "nova" direita e as transformações na pedagogia da política e na política da pedagogia**. In: GENTILLI, P. A. A.; SILVA, T. T. (org.). Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação: visões críticas. Tradução capítulo 4: Vânia Paganini Thurler; capítulos 3 e 5: Tomaz Tadeu da Silva. 11. ed. Petrópolis. Editora Vozes, 2002.

SOLTOSKI, A.G. **Sulear e decolonizar: novos horizontes para cultura de paz decolonizada.** In: SOLTOSKI, A.G; SALLES FILHO, N.A; BARTMEYER, S.M. Estudos para a paz, cultura de paz e educação para a paz [livro eletrônico]: reflexões, cenários e caminhos / organizadores Andréia Gaspar Soltoski, Susana Maria Bartmeyer, Nei Alberto Salles Filho. Ponta Grossa, PR: Texto e Contexto Editora, 2024. PDF.

TAVARES, E. **O papel das igrejas neopentecostais na consolidação do ultraconservadorismo.** Universidade Federal de Santa Catarina. Instituto de Estudos Latino-Americanos, SC. 2024. Disponível em: <https://iela.ufsc.br/o-papel-das-igrejas-neopentecostais-na-consolidacao-do-ultraconservadorismo/#:~:text=Pois%20estas%20igrejas%20jogaram%20um,era%20incativado%20nos%20cultos%20crist%C3%A3os>. Acesso em: 10 abr. 2025.

TEICHER, M. H.; SAMSON, J. A. **Annual Research Review: Enduring neurobiological effects of childhood abuse and neglect.** Journal of Child Psychology and Psychiatry, v. 57, n. 3, p. 241-266, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/jcpp.12507>. Acesso em: 3 ago. 2025.

UNICEF BRASIL, Cidade Aprendiz. **A Educação que protege contra a violência.** Fundo das Nações Unidas para Infância. 2019. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/4091/file/Educacao_que_protege_contra_a_violencia.pdf. Acesso em: 26 jan. 2023.

VALLS, R.; SOLER, M.; FLECHA, R. **Interactions between students and adults in a dialogic learning context.** Journal of Psychodidactics, v. 13, n. 2, p. 157-170, 2008. Disponível em: <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.1020>. Acesso em: 3 ago. 2025.

VIANA, L. **É sancionada lei que inclui bullying e cyberbullying no Código Penal.** Rádio Senado, 2024. Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2024/01/15/e-sancionada-lei-que-inclui-bullying-e-cyberbullying-no-codigo-penal>. Acesso em: 20 mai. 2025.

VINHA, T. P. et al. **Ataques de violência extrema em escolas no Brasil [livro eletrônico]: causas e caminhos.** 1. ed. São Paulo: D3e, 2023. Disponível em: https://d3e.com.br/wp-content/uploads/relatorio_2311_ataques-escolas-brasil.pdf. Acesso em: 20 jun. 2025.

XAVIER, G. **Com Bolsonaro, Brasil vive a maior deterioração de dados sobre a violência da história.** Carta Capital, 2021. Disponível em: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/com-bolsonaro-brasil-vive-a-maior-deterioracao-de-dados-sobre-a-violencia-da-historia/>. Acesso em: 12 abr. 2025.

ZAN, D. MAZZA, D. **Escola sem partido? É possível?.** Jornal da Unicamp, 2018. Disponível em: <https://unicamp.br/unicamp/ju/artigos/educacao/escola-sem-partido-e-possivel/>. Acesso em: 20 abr. 2025.

ZEICHNER, K. M. **Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente.** Educação e Sociedade, v.29, n.103, p.535-554, maio/agosto, 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v29n103/12.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2023.